

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Neide Cardoso de Moura

**Análise das ilustrações dos livros didáticos de  
Alfabetização/Letramento e Língua Portuguesa do PNLD/2013  
para a Educação do Campo: na perspectiva de gênero**

SÃO PAULO

2016



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE PESQUISA  
PÓS-DOCTORADO

**Análise das ilustrações dos livros didáticos de  
Alfabetização/Letramento e Língua Portuguesa do PNLD/2013  
para a Educação do Campo: na perspectiva de gênero**

Neide Cardoso de Moura

SÃO PAULO  
2016



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Gênero literário dos textos das unidades leitura .....	62
Gráfico 2 –	Fonte das ilustrações das unidades de leitura .....	63
Gráfico 3 –	Cor/etnia dos autores.....	63
Gráfico 4 –	Currículo literário dos autores/as .....	64
Gráfico 5 –	Distribuição dos personagens nos livros didáticos .....	65
Gráfico 6 –	Gênero dos personagens das unidades de leitura .....	66
Gráfico 7 –	Cor / etnia dos personagens das unidades de leitura.....	66
Gráfico 8 –	Gênero da cor/etnia dos personagens das unidades de leitura .....	67
Gráfico 9 –	Idade / etapa da vida dos personagens em geral .....	68
Gráfico 10 –	Idade/etapa da vida dos personagens das unidades de leitura na perspectiva de gênero .....	68
Gráfico 11 –	Fonte das ilustrações das unidades de leitura .....	69
Gráfico 12 –	Tipos de atividades representadas pelos personagens nas ilustrações dos cinco livros didáticos analisados .....	70
Gráfico 13 –	Tipo de atividade dos personagens nas ilustrações das unidades de leitura na perspectiva de gênero .....	71

## LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 –	Artigos Científicos (ANPEd - GT 23) .....	50
Quadro 2 –	Portal de Periódicos CAPES/MEC – Teses e Dissertações.....	51
Quadro 3 –	Portal de Periódicos CAPES/MEC – Artigos Científicos .....	52
Quadro 4 –	Dissertações e Teses publicadas no IBICT.....	54
Quadro 5 –	Resumo do Manual 2.....	59
Quadro 6 –	Resumo do Manual 4.....	60

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Ilustração 1 – ..... 72

Ilustração 2 – ..... 73

Ilustração 3 – ..... 73

Ilustração 4 – ..... 74

Ilustração 5 – ..... 74

Ilustração 6 – ..... 75

Ilustração 7 – ..... 76

Ilustração 8 – ..... 76

Ilustração 9 – ..... 76

Ilustração 10 – ..... 77

Ilustração 11 – ..... 77

Ilustração 12 – ..... 78

Ilustração 13 – ..... 79

Ilustração 14 – ..... 79

Ilustração 15 – ..... 79

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ANPEd	Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
DOU	Diário Oficial da União
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
HP	Hermenêutica de Profundidade
IBICT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
INL	Instituto Nacional do Livro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
NEGRI	Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD Campo	Programa Nacional do Livro Didático para as Escolas do Campo
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SciELO	Scientific Electronic Library
SECADI	Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SPM	Secretaria Especial de Políticas para Mulheres
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná





## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1        TEORIAS E MÉTODO .....</b>	<b>11</b>
1.1        Mediação da Cultura Moderna .....	11
1.1.1      A mídia didática: da corte ao povo .....	13
1.2        Hermenêutica de Profundidade (HP): A Metodologia da Interpretação .....	15
1.3        O conceito de gênero na perspectiva de J. W. Scott .....	19
<b>2        CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO.....</b>	<b>30</b>
2.1        Políticas e legislação dos livros didáticos no (PNLD/CAMPO – 2013) .....	30
2.2        Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo .....	33
2.3        O que dizem... Constituições e Legislações .....	35
2.4        Os caminhos do PNLD... ..	39
2.5        Os caminhos da avaliação no PNLD .....	43
2.6        PNLD/Educação do Campo.....	44
2.7        Gênero em livros didáticos em geral e para a educação do campo: uma revisão das produções acadêmicas.....	48
<b>3        ANÁLISE FORMAL E DISCURSIVA .....</b>	<b>55</b>
3.1        Constituição da amostra.....	55
3.1.1      Delimitação e seleção dos livros didáticos da amostra.....	56
3.1.2      Configuração dos livros didáticos da amostra .....	56
3.1.3      Procedimentos da categorização da pesquisa .....	58
<b>4        O QUE VELAM E REVELAM OS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD/2013 PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>61</b>
<b>PARTE FINAL: ALGUMAS PONDERAÇÕES PARA REVELAR O VELAR.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS BÁSICAS .....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXOS – TABELAS.....</b>	<b>89</b>



## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, que teve por tema geral as representações de gênero veiculadas pelas ilustrações das unidades dos livros didáticos brasileiros de Alfabetização / Letramento e Língua Portuguesa, destinados aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental da Educação do Campo – PNLD/Campo/2013 – e constitui-se com base na longa corrente de pesquisas que vinham sendo realizadas e coordenadas pela saudosa Prof.<sup>a</sup> Fúlvia Rosemberg, do Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI). Em que pese nossa imensa tristeza, continuaremos seus ensinamentos, percorrendo os caminhos por ela abertos com responsabilidade e generosidade - suas mais evidentes virtudes – agora com novos diálogos junto ao grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (Edges).

Em relação ao nosso objeto de estudos, lembramos que, nas últimas décadas no Brasil, o livro didático tem atingido grande proporção territorial, devido à política de distribuição do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD -, programa responsável pelo processo de seleção, avaliação e distribuição dos livros didáticos de diferentes autores e editoras às escolas brasileiras. A preocupação de adultos com o conteúdo destes livros, destinados à formação das gerações mais jovens, vem de longa data. O livro didático, neste contexto, é avaliado como um instrumento privilegiado de construção de identidades<sup>1</sup>, a partir da importância atribuída à sua “função ideológica, social e cultural”<sup>2</sup>.

Com esse enfoque, ao dar continuidade a outras pesquisas sobre esse tema, percorremos alguns caminhos e nos orientamos na seguinte direção: no capítulo 1, na companhia da teoria de Thompson (1995), sobre a mediação da cultura moderna e de gênero com base em J. W. Scott (1995; 2002), procuramos apreender a maneira pela qual os livros didáticos endereçados às escolas de educação do campo veiculam concepções de gênero em suas ilustrações. Nesta direção, adotamos o percurso metodológico proposto por Thompson (2011), a Hermenêutica de Profundidade (HP). Metodologicamente, a partir da análise de conteúdo<sup>3</sup>, procuramos identificar e discutir, também, de que maneira as formas simbólicas<sup>4</sup> concebidas como livros didáticos do PNLD Campo 2013 representaram as relações de gênero. Na sequência, problematizamos como estas representações de gênero<sup>5</sup> poderiam suscitar,

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa não teve o objetivo de abordar as questões ligadas à identidade.

<sup>2</sup> Grifo nosso.

<sup>3</sup> Proposta por Bardin (2004).

<sup>4</sup> Aqui representadas pelos livros didáticos.

<sup>5</sup> No caso de veicularem tais desigualdades.

sustentar, manter e/ou transformar as desigualdades de gênero, com ênfase nas expressões das feminilidades e masculinidades.

O capítulo 2 apresenta uma recomposição da contextualização da produção e distribuição dos livros didáticos no Brasil, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) até a formulação do PNLD/Campo. A tarefa de conhecer o contexto sócio-histórico em que isso se deu, instigou a realização de uma revisão bibliográfica das produções acadêmicas sobre livros didáticos e gênero no Brasil. Por meio dessa revisão, percebemos que as relações de gênero presentes em livros didáticos também suscitaram um vivo interesse entre os pesquisadores e autores. Como advertiu Rosemberg (2001), no início das décadas de 1960-1970, a análise das imagens de “mulher”, “relações de gênero”, “sexismo”, “estereótipos sexuais ou de gênero” nos livros didáticos torna este recurso um construtor de mentalidades, no que se refere aos “papéis sexuais” ou às “identidades de gênero”, conforme o período considerado. Ainda na companhia da autora cabe ressaltar que esse interesse, porém, não teve origem em grupos de pesquisa ou de educadores interessados primeiramente nos livros didáticos, mas surgiu e se fixou como uma produção de acadêmicas e ativistas feministas que demarcavam um problema social - a denúncia da “educação diferenciada” de meninas e meninos, o viés “sexista” na educação - e buscavam construir agendas e estratégias políticas de combate à discriminação das mulheres.

Mais recentemente, em 2013, com o objetivo de considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental (seriado e não seriado) de escolas do campo das redes públicas de ensino, instituiu-se o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD/Campo). Sendo essa uma preocupação, a tarefa de analisá-lo em diferentes níveis – no nosso caso assentamos nossa preocupação na questão de gênero – é de fundamental relevância educacional.

Neste contexto, a pesquisa norteou-se pelos seguintes questionamentos:

- Na elaboração e análise dos livros didáticos do PNLD/Campo 2013 houve preocupação com os possíveis estereótipos de gênero veiculados por suas ilustrações?
- É possível dizer que os livros didáticos analisados veiculam padrões sexistas em suas ilustrações?
- Como são representadas as relações de gênero nesse material didático?

Ao compor o capítulo 3, como última etapa proposta pela Hermenêutica de Profundidade (HP), os dados obtidos na análise foram interpretados e reinterpretados à luz das teorias adotadas, podendo dessa forma compor uma análise das variáveis e categorias selecionadas para este estudo. Assim, tecemos algumas considerações para ampliação do debate educacional, político e social a respeito da temática de gênero materializada nas ilustrações que compõem os livros didáticos destinados ao ensino fundamental das escolas do campo, em todo território nacional.

## 1 TEORIAS E MÉTODO

Neste capítulo serão abordados os aportes teóricos e metodológicos que sustentam esta pesquisa: teoria sobre a mediação da cultura moderna, o método da hermenêutica de profundidade (HP) desenvolvida por Thompson (2011) e a teoria sobre o conceito de gênero proposto por Scott (1995).

### 1.1 MIDAÇÃO DA CULTURA MODERNA

O autor Thompson (1995) assinala que devemos estar atentos à natureza e à centralidade dos meios de comunicação de massa nas sociedades modernas, isto é, ao crescimento das formas simbólicas e sua repercussão na vida das pessoas. Esses meios podem se configurar em diferentes formas: livros, vídeo, televisão, revistas, internet, enfim, todas as modalidades decorrentes do avanço atual. No caso deste estudo consideraremos como um dos instrumentos que configuram os meios de comunicação, os livros didáticos endereçados aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 4º ano) destinados as escolas do campo.

Ainda destaca a proliferação de instituições ligadas à área como responsáveis pela veiculação e mercantilização das formas simbólicas e qualifica esse processo de *midação da cultura*<sup>6</sup> moderna ao destacar essa importância na seguinte argumentação:

---

<sup>6</sup> Para Thompson (1995) o conceito de cultura se refere ao caráter simbólico da vida social, aos padrões de significado incorporados às formas simbólicas compartilhadas na interação de contextos sociais estruturados que envolvem conflitos, desigualdades, etc.

[...] isto é, as maneiras como as formas simbólicas, nas sociedades modernas, tornaram-se crescentemente mediadas pelos mecanismos e instituições da comunicação de massa são uma característica central da vida social moderna (THOMPSON, 1995, p. 104-105).

Em seu ponto de vista, esse crescimento é uma das transformações - chave associadas ao surgimento das sociedades modernas. Destaca que vivemos, hoje, em sociedades onde a produção, transmissão e recepção das formas simbólicas<sup>7</sup> são constantemente mediadas por interesses institucionais, que demandam examinar a natureza dessas formas simbólicas e sua relação em contextos sócio históricos específicos dentro dos quais são produzidas, transmitidas e recebidas.

Esse fenômeno de crescimento das instituições e processos de comunicação de massa acompanha tanto as preocupações de Thompson (1995) como as nossas, por assumirem importância central nas sociedades atuais. O estudioso alerta ainda que *nenhuma teoria da cultura moderna pode dar-se ao luxo de ignorá-las* (p. 113). Ao tomar esse marco referencial de Thompson, nós nos remetemos à pesquisa de Silva (2005)<sup>8</sup>, que revela os dados relativos ao volume de livros oriundos do mercado livreiro. Chama a atenção para a gigantesca produção de livros didáticos, destacando que se trata de uma produção de massa, por atingir um número sempre crescente do público escolar (professores, alunos, pais, diretores etc.).

Neste sentido, a indústria editorial brasileira e, em específico, a editoria de livros didáticos, são partícipes desse processo. Alguns estudos, Castro (1996), Gatti (1998), Circe Bittencourt (1993), retratam o crescimento desse ramo industrial o que, em um primeiro momento, é bem-vindo, pois reflete o crescimento do setor educacional brasileiro; porém tal crescimento da produção, articulada com o volume de investimentos governamentais, não poderia conduzir a uma crescente baixa na qualidade dos livros, comercializados nesse mercado editorial, como o fato de atingir lucros exorbitantes (CASTRO, 1996).

A atenção ao desenvolvimento e à lógica da indústria cultural e considerando-se o livro didático uma mercadoria, já apontado por Bittencourt (1993), em seu estudo sobre a história do livro didático, permite-nos creditar a Thompson (1995) o arcabouço metodológico que sustentará as investigações registradas em nossa pesquisa.

---

<sup>7</sup> Para Thompson (1995) as formas simbólicas adquirem diferentes formas, em nosso caso, serão identificadas como livros didáticos que circulam nas escolas de educação do campo.

<sup>8</sup> Na tese de Silva (2005) "*Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa*" - PUC/SP, é explicitado o montante de exemplares vendidos de 1994 a 2002, fornecendo um retrato da importância do crescimento da indústria editorial brasileira.

### 1.1.1 A mídia didática: da corte ao povo

Para este autor, é necessário reconstruir o desenvolvimento dos meios técnicos e das formas institucionais dentro das quais esses meios técnicos foram e são tratados, para melhor contextualizar seus avanços e suas implicações no crescimento da comunicação de massa. Com esse intento, recorremos ao estudo de Bittencourt (1993) sobre a produção didática brasileira<sup>9</sup>, que se inicia em 1808, com a criação da Imprensa Régia, possibilitando perceber, desde então, sua proliferação até os dias atuais, quando se chega às editoras que comercializam com os PNLDs atuais.

De acordo com Bittencourt, a partir do novo governo monárquico, foram impressos os primeiros manuais (compêndios didáticos) para os cursos da Real Academia Militar, criados por D. João VI. Em 1822, com o fim do monopólio da Imprensa Régia, desencadeou-se o descompromisso estatal com as publicações de compêndios escolares (impressão de traduções francesas sobre matemática, física e outras áreas de estudo), marcando a transferência da produção didática para as editoras particulares brasileiras, além das que produziam materiais escolares em Portugal e na França. Complementa suas observações ao afirmar que o livro didático

[...] proposto a partir da instalação de instituições escolares públicas, deveria se encarregar de uniformizar o saber escolar, de construir uma forma de pensar a ciência e de reforçar a disseminação de crenças religiosas oficiais (BITTENCOURT, p. 77).

Neste sentido percebe-se assim o intuito de “difundir uma doutrina escolar” na inserção do livro didático na escola brasileira que, desde o século XIX, teve função de ser o portador dos ‘caracteres das ciências’ e que, ainda nos dias atuais, se dissemina em grande parte dos bancos escolares (GATTI JUNIOR, 1998).

---

<sup>9</sup> Bittencourt, M. Circe O livro didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar - Tese de doutorado – PUC-SP, 1993.

Em seu intuito, Bittencourt resgata a trajetória das principais editoras das obras didáticas, rastreando a transformação de objeto cultural em bem de consumo, cita Zamboni (1991) que, atento à demanda escolar, cada vez mais crescente, elabora a questão que associa o livro didático a

um produto típico da indústria cultural, um bem destinado ao consumo que editores e autores têm interesse em comercializar, uma mercadoria entre outras que circula pelo mercado e produz lucro, muito lucro (ZAMBONI, 1991 apud BITTENCOURT, 1993).

Assim, apoiadas em Thompson (1996), que concebe as formas simbólicas - no nosso caso, o livro didático - como um fenômeno social que necessita de um meio técnico e um aparato institucional de transmissão, firmamo-nos no entendimento de que os avanços na transmissão cultural são inerentes às sociedades modernas, trazendo implicações tanto positivas quanto negativas. No caso das editoras de livros didáticos, infere-se que as implicações negativas superam as positivas.

Essa situação é comandada por uma política educacional que, por meio de decretos, resoluções e outras formas legalistas orienta as ações que sustentam e organizam, dentre outras instâncias, a comercialização da forma simbólica materializada em livro didático, que será distribuído às escolas brasileiras.

Nesse sentido na perspectiva de Thompson, o livro didático, pode ser tomado enquanto uma das formas simbólicas que *estão inseridas em contextos sociais estruturados que envolvem relações de poder, formas de conflito, desigualdades em termos de distribuição de recursos...* (1995, p. 22).

A compreensão desse processo denominado por Thompson de mediação da cultura, auxilia o entendimento de um mundo cada vez mais atravessado por redes institucionalizadas de comunicação responsáveis pela produção e transmissão simbólica. Corrobora, também, no entendimento de que o crescimento da indústria livreira no Brasil proporcionou ao livro didático o caráter de ser um meio mercantil “muito lucrativo”<sup>10</sup>.

10

Grifo nosso.



Reconhecemos que não foi proposta teórica de Thompson discutir a temática do livro didático, mas sua teoria, permite uma crítica à era dos meios de comunicação de massa, e possibilita-nos enxergar a sua complexidade em analisá-la, mostrando que devemos estar atentos à reconstrução do contexto sócio-histórico no qual as formas simbólicas são produzidas e transmitidas. Esse recorte teórico nos oferece o “pano de fundo” para analisar a forma simbólica, na qual estamos interessados.

Para tanto, entender o papel da mediação da cultura moderna, possibilita destacar a função das mídias, aqui escolhida como mídia didática, e concebê-las como um elemento central para a produção e reprodução das formas simbólicas, inseridas em contextos sócio-históricos específicos.

A seguir, exporemos a proposta de Thompson sobre o emprego do referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade (HP), o qual oferece a instrumentalização necessária para a interpretação dos resultados sobre a análise das representações das relações de gênero nos textos escolares que compõem os livros didáticos de Letramento e Alfabetização distribuídos para as séries iniciais do ensino fundamental da educação do campo.

## 1.2 HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE (HP): A METODOLOGIA DA INTERPRETAÇÃO

Em continuidade apresentaremos sua proposta de análise metodológica que tem como instrumento o referencial da Hermenêutica de Profundidade como um modo particular para análises. Ressaltamos que adaptaremos sua proposta (oriunda da análise da ideologia) para analisar as maneiras como são veiculadas as relações de gênero pelos livros didáticos. Nossa análise não se restringirá a veiculação representativa do sexo feminino e masculino, mas o que pode estar implícito ou explícito nos conteúdos e imagens que configuram esse material didático.

O autor salienta que as formas simbólicas como objeto de análise estão inseridas em contextos sócio históricos, fato que precisa ser considerado na metodologia de análise da HP. No caso específico desta pesquisa, observaremos como as formas simbólicas representadas pelos textos escolares contidos nos livros didáticos para a educação do campo, podem servir para estabelecer e manter relações desiguais de gêneros. Portanto, delimitar-se-á o contexto de produção e recepção específico que precisa ser atentamente considerado.

Sua proposta metodológica inova ao considerar a HP um referencial metodológico geral, importante para a análise das formas simbólicas como construções significativas que exigem interpretação. Seu debate nos possibilita apreender que a investigação social deve ter como meta o conhecimento das múltiplas facetas que constituem e de que são constituídas as formas simbólicas inseridas no mundo sócio histórico, tendo por fundamento a relação intrínseca entre sujeito e objeto.

Thompson (1995) argumenta que todas as áreas científicas levantam problemas de compreensão e interpretação. Adverte que, no caso específico da investigação social, *“o objeto de nossas investigações é, ele mesmo, um território pré-interpretado* (p. 358), é uma construção sócio histórica, por isso deve ser considerado como campo-objeto e campo-sujeito, pois o próprio objeto foi construído por indivíduos em atribuir sentido as ações, falas e acontecimentos do contexto onde estão inseridos. Assim, conclui que, quando os analistas sociais procuram interpretar uma forma simbólica, estão reinterpretando um campo pré-interpretado pelos sujeitos que constroem o mundo sócio histórico, do qual o próprio cientista social é partícipe, sendo capazes também de compreender, refletir e agir sobre e no campo-objeto do qual são partes indispensáveis.

Sua proposta é a de ir além desse nível de análise, para além dos indivíduos que as produzem e recebem. Neste sentido afirma a importância da análise do contexto em que as formas simbólicas são produzidas e recebidas pelos indivíduos. Nessa direção foram considerados a legislação proposta para a implementação da educação do campo; o edital PNLD/Campo/2013 e o Guia destinado a escolha dos livros didáticos pelos professores responsáveis pelo ensino fundamental na educação do campo.

A posição do autor é a de que devemos nos engajar em tipos de análise que permitam não esgotar, mas estudar e analisar as formas simbólicas. Para tanto propõe um referencial metodológico amplo compreendido por três fases distintas da investigação hermenêutica para o estudo das formas simbólicas e, em seguida, adaptaremos esse enfoque aos objetivos da análise e interpretação sobre as formas como as relações de gênero são explicitadas ou veladas, que na perspectiva deste autor *“é uma interpretação das formas simbólicas que procura mostrar como, em circunstâncias específicas, o sentido mobilizado pelas formas simbólicas serve para alimentar e sustentar a posse e o exercício do poder”* (THOMPSON, 1995, p. 378). Considera-se nesta pesquisa que a depender de como essas relações são veiculadas poderão servir para sustentar e/ou transformar as questões relativas ao poder presentes ou não nas relações de gênero.

Como se verá a seguir, o autor sistematiza as três fases ou procedimentos principais da HP, isto é, em fases distintas de análise, mas complementares de um processo interpretativo complexo. São elas: análise sócio histórica; análise formal ou discursiva; interpretação e reinterpretação.

*Primeira fase* - A análise sócio-histórica tem por objetivo reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas. Faz parte desse processo descrever as situações espaço-temporais específicas em que as formas simbólicas são produzidas e recebidas; os campos de interação, como espaço onde ocorrem as relações de gênero; as instituições sociais como um conjunto de regras e recursos que as constituem; a estrutura social que abriga as assimetrias e diferenças que caracterizam essas relações e os meios técnicos que permitem a construção, transmissão e recepção das mensagens de que são portadoras as formas simbólicas, conferindo-lhes características específicas. Portanto, ao pesquisador caberia analisar esses aspectos do contexto de produção e recepção que têm implicações diretas na produção das formas simbólicas e que devem ser consideradas em sua análise. Nesta pesquisa será explicitada a legislação correspondente a educação do campo, como parte da primeira fase bem como as propostas do edital do PNLD/Campo / 2013 e as recomendações contidas no respectivo Guia para a escolha dos livros didáticos por professores e professoras desse nível de ensino e especificidade educacional. Ressaltaremos, também o levantamento da literatura que teve como proposta enunciar as igualdades e/ou desigualdades presentes nas relações de gênero veiculadas por esse material didático.

*Segunda fase* - Análise formal ou discursiva. Esta fase exige um tipo de análise das formas simbólicas como produtos com características estruturais internas, regras, padrões e relações, pois, para o autor, essas estruturas têm a condição e o objetivo de dizer algo. Segundo Thompson, tal análise pode ser feita por meio do uso de diversos aportes teóricos e metodológicos, como semiótica, análise de discurso, análise sintática, narrativa, argumentativa e, no caso desta pesquisa, amparadas pela abertura teórico-metodológica do autor, acrescentaremos a análise de conteúdo, com base em Bardin (2004) e Rosemberg (1981). Nesta fase a codificação e categorização dos dados obtidos permitirá levantar as primeiras evidências da pesquisa.

*Terceira fase* - Interpretação e reinterpretação. Esta fase é mediada pelas duas anteriores: a análise sócio histórica e a análise formal e discursiva. Nesta terceira fase, o intuito será estabelecer a articulação das duas fases anteriores e, ao mesmo tempo, transcendê-las, isto é, realizar uma síntese, uma construção criativa do significado. Thompson considera esse momento como um processo reinterpretativo, pois

... as formas simbólicas que são o objeto de interpretação são parte de um campo pré-interpretado, elas já são interpretadas pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico. [...] estamos reinterpretando um campo pré-interpretado. [...] que pode divergir do significado construído pelos sujeitos... (THOMPSON, 1995, p. 376).

Esse é, segundo o autor, um processo potencialmente conflituoso, que pode comportar divergências, sendo, portanto, aberto à discussão, inerente à interpretação tanto dos analistas quanto dos sujeitos que integram o mundo sócio-histórico, o qual descreve como “o potencial crítico da interpretação” (THOMPSON, 1995, p. 362).

Segundo o autor, cada fase tem por objetivo aprofundar, trazer à tona um momento específico do processo interpretativo, de um objeto de análise, no nosso caso os conteúdos das unidades de leitura bem como suas imagens.

Em síntese, destaca que os métodos de análise das condições sócio-históricas e formal/discursivas devem ter um caráter de complementariedade para melhor amparar a interpretação/reinterpretação das formas simbólicas, evitando o que denomina de “falácia do reducionismo e do internalismo”. A síntese terá como proposta a interpretação/reinterpretação da forma simbólica concretizada no livro didático, à luz das teorias que fundamentam esta pesquisa.

Tendo como referência os aspectos aqui selecionados das teorias formuladas por Thompson (1995) e Scott (1995), os quais compartilham das mesmas hipóteses sobre as questões relacionadas a sustentação, manutenção ou transformação do poder presente nas relações humanas. Pondera-se que a transposição de seus preceitos teóricos, tanto na dimensão epistemológica como sócio histórica, servirá de guia na interpretação das relações de gênero presentes nos conteúdos e imagens das unidades de leitura que compõem os livros didáticos selecionados.

Outra dimensão fundamental que nos leva a adoção da perspectiva metodológica de Thompson (1995) decorre de sua concepção de sociedade e sujeito. Para o autor, a sociedade é composta de conflitos e relações assimétricas que envolvem poder de classe social, gênero, raça, idade, entre outros planos, e que os indivíduos inseridos nesses campos de força são ativos

e que resistem, em algum nível, a essas pressões e conflitos. Nesta pesquisa, o foco central será as relações de gênero como um campo de sustentação, estabelecimento, manutenção e construção de relações sociais assimétricas ou não entre homens e mulheres. Nesse sentido, procurar-se-á apreender as possíveis evidências encontradas nas imagens e nos conteúdos que compõem as unidades de leitura sobre as representações e apresentações presentes nesse plano da interação humana.

Subsidiar os indivíduos imersos nesses contextos sociais é uma das funções das pesquisas científicas, com o propósito de contribuir com a produção e divulgação de conhecimento tanto sobre a produção de sentidos a serviço do poder, quanto sobre as resistências e amenização, no nosso caso, sobre as diferenças, igualdades e desigualdades entre homens e mulheres.

### 1.3 O CONCEITO DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DE J. W. SCOTT

Para o objetivo desta pesquisa de analisar livros didáticos de Alfabetização e Língua Portuguesa para a educação do campo, destinados do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, na perspectiva das relações de gênero, recorreremos ao conceito de gênero proposto por Joan Wallach Scott (1995). E, na direção das relações de dominação com o enfoque em gênero, e na importância da mediação da cultura moderna, utilizamos a proposta teórica de Thompson (1995). Convém recordar que as discussões e propostas teóricas sobre o uso do conceito de gênero permeiam os estudos das Ciências Sociais, estendendo-se, recentemente, segundo Louro (1999), às Ciências da Educação. As contribuições de Scott, para esse debate, representam um auxílio a partir de sua proposição para um novo paradigma teórico que passa a considerar gênero como uma “construção social e histórica entre os sexos”. É nessa direção que Scott se insere nesta pesquisa, por indicar uma via importante na interpretação das representações de gênero masculino e feminino detectados nas unidades de leitura dos livros didáticos.

Ao articular, neste capítulo, a discussão sobre gênero, nossa proposta é estabelecer parâmetros para a análise de nosso material empírico, com base na perspectiva de Scott ao tentar estender sua contribuição à pesquisa social. Porém, se Thompson (1995) contribui para entendermos a importância dos meios de comunicação nas sociedades contemporâneas para a criação e manutenção de formas simbólicas a serviço do poder e menciona as diversas formas

de estruturação das desigualdades sociais, entre as quais se refere a gênero, sua teoria não contempla os meandros da construção de cada eixo de dominação. Portanto nosso referencial teórico foi complementado pelos aportes teóricos de Scott (1995), os quais permitem sistematizar conhecimentos específicos sobre uma das dimensões de poder assimétrico social, as relações de gênero. Assim a discussão de gênero que aqui se realizará complementa a discussão proposta por Thompson quanto às formas simbólicas que servem para criar, sustentar e manter as relações assimétricas de gênero.

Antes de nos atermos ao conceito de gênero de Scott (1995), vale ressaltar algumas similaridades entre a autora e Thompson (1995), o que permite justificar a aproximação teórica entre os dois estudiosos que se realiza neste capítulo.

Tanto Thompson (1995) quanto Scott (1995) podem ser considerados autores com abordagens sociais críticas, que concebem a sociedade como palco de conflitos e o sujeito como ser ativo. Em ambos os textos desses autores<sup>11</sup>, as condições sociais e simbólicas são consideradas como constituintes e construtoras da sociedade. Assim como Thompson postula que as relações assimétricas são construções sociais e são apresentadas simbolicamente como naturais, Scott questiona a naturalização das relações assimétricas de gênero, reapresentando-as como construções sociais.

Em seu ensaio pioneiro de 1986, *Gender: a useful category of historical analysis*<sup>12</sup>, posteriormente transformado em artigo com tradução revisada e publicado no Brasil pela revista *Educação & Realidade*, volume 15, número 2 de julho/dezembro de 1990 (traduzido do francês), Scott colocou um desafio fundamental à profissão dos historiadores: incorporar a categoria analítica *gênero* nos estudos e formulações teóricas, o que implicaria uma revisão dos paradigmas a partir da ótica de gênero.

Na direção de uma mudança paradigmática, Scott propõe a busca para o significado do lugar que a mulher ocupa na vida social, não como um produto do que ela faz, mas do significado que adquire por meio das interações sociais historicamente construídas.

---

<sup>11</sup> É importante salientar que Scott, em textos posteriores, adota uma abordagem cuja ênfase recai nos elementos simbólicos como construtores da realidade. Porém no texto aqui utilizado como referência, a tensão entre elementos estruturais e simbólicos não foi eliminada.

<sup>12</sup> Para este estudo, foi utilizado o volume 20, número 2 de julho/dezembro de 1995 (com consulta ao original em inglês).

Propõe, igualmente, a necessária articulação do sujeito individual, no caso, as mulheres, com a organização social mais ampla, assim como a identificação da natureza de suas inter-relações, objetivando compreender como funciona o gênero e como ocorre a mudança, incluindo, assim, a noção do político, das instituições, da organização social, para poder examinar como são construídas as identidades subjetivas de *gênero*.

Como estamos no campo das relações assimétricas de poder social (entre homens e mulheres), Scott coloca a necessidade de rever tal noção, pois a concepção de que o poder social é unificado, coerente e centralizado, imobiliza qualquer tentativa inovadora e com possibilidades reinterpretativas. Para isso, apoia-se no conceito de poder de Michel Foucault, entendido como constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em diferentes campos de força sociais. Esses campos, entendidos por Scott como processos e estruturas, abrigam o conceito, utilizado por Foucault, de agência humana: capacidade do ser humano de se autogerenciar no embate constante com as múltiplas circunstâncias de vida – uma tentativa de

[...] construir uma identidade, uma vida, um conjunto de relações, uma sociedade estabelecida dentro de certos limites e dotada de uma linguagem – uma linguagem conceitual que estabeleça fronteiras e contenha, ao mesmo tempo, a possibilidade de negação, da resistência, da reinterpretação e permita o jogo da invenção metafórica e da imaginação. (SCOTT, 1995, p. 86).

Para Scott, a questão da dominação de *gênero* não deve ser encarada ou interpretada como algo natural, ou simplesmente explicável. No interior de cada situação social e histórica, pode-se identificar resistência e múltiplas versões que, para a autora, são mantidas, transformadas ou sustentadas, dependendo do aprofundamento teórico empregado como lente para interpretar, avançar e elucidar essa dominação.

Como instrumento teórico fértil para os estudos feministas, pauta-se na definição de desconstrução, baseada em Jacques Derrida<sup>13</sup>, para realizar a crítica aos estudos que postulam uma oposição binária entre masculino e feminino, homem e mulher, levando em conta o contexto, a forma pela qual opera, reproduz e se mantém qualquer oposição binária, desvelando sua construção hierárquica, em vez de aceitá-la como real ou evidente, ou como fazendo parte da natureza das coisas.

13

Como nos lembra Louro (1999), o processo de desconstrução proposto por Derrida, que influencia Scott em seus estudos, atua sobre as oposições binárias, no caso, sobre as diferenças entre os gêneros, embora Scott não explicita integralmente em seu texto a teoria desenvolvida por Derrida.

Para a autora, duas questões são importantes para analisar criticamente o discurso e as práticas ligadas à questão de gênero: *Como o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como o gênero dá sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico?* Pondera que as respostas a essas questões dependem de uma discussão e aprofundamento sobre o conceito de gênero como categoria analítica.

Para enfrentar essa tarefa, a autora analisa a história do uso do termo *gênero* e suas implicações, deixando claro que, como historiadora feminista, reconhece os esforços, ao longo dos anos, para compreender, interpretar e recusar as construções socialmente hierárquicas entre homens e mulheres, como também para desenvolver o conceito de gênero como uma categoria analítica, preocupada em desconstruir verdades até então inquestionáveis ou pouco refletidas. A seguir, apresento uma síntese da história e da crítica desenvolvida por Scott aos usos do termo gênero.

### **História e crítica às abordagens de estudo em gênero**

Scott, ao apresentar a história da discussão e o uso do conceito de gênero, afirma que, no processo histórico, como categoria analítica, esse conceito, esteve ausente das principais abordagens de teoria social formuladas desde o século XVIII até o começo do século XX. Ressalta que houve algumas formulações teóricas a partir das analogias da oposição entre o masculino e o feminino e outras que reconheceram uma questão feminina, com a formulação da identidade sexual subjetiva, sendo que a interpretação de gênero como forma de falar sobre sistemas de relações sociais e sexuais ainda não tinha sido proposto.

Inicialmente, Scott assinala que o conceito *gênero* parece ter sido incorporado pelas feministas americanas que buscavam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, indicando uma aversão ao determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou “diferença sexual” e enfatizando o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade.

As teorias utilizadas pelas feministas contemporâneas explicitam a dificuldade que tiveram para incorporar o conceito de *gênero* às abordagens teóricas existentes e de convencer os adeptos de diferentes escolas teóricas de que gênero fazia parte de seu vocabulário. Diante disso, Scott conclui que



“O termo ‘gênero’ faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens” (SCOTT, 1995, p. 85).

A ênfase a essa nova abordagem e ao uso do conceito de *gênero*, pelas feministas, deve-se ao fato de que elas estavam preocupadas com a produção dos estudos sobre mulheres, que deveria ter como foco também a noção relacional que o conceito abriga. A esse respeito Scott pondera sobre a visão de algumas feministas que *segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado* (SCOTT, 1995, p. 72).

Scott também se refere à preocupação das pesquisadoras feministas de escrever a história das mulheres como possibilidade de mudar os paradigmas disciplinares, fato que não só acrescentaria novos temas, mas que imporia um novo exame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente. A afirmação de três historiadoras feministas – Ann D. Gordon, Mari Juo Buhle e Nancy Shrom Dye – citadas por Scott, esclarece

“...que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais daquilo que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas. Não é demais dizer que ainda que as tentativas iniciais tenham sido hesitantes, uma tal metodologia implica não somente uma nova história de mulheres, mas também uma nova história”. (SCOTT, 1995, p. 73).

Essa nova história tinha também como proposta, na ótica das pesquisadoras, a inclusão de outras categorias, além do gênero, como cruciais para a escrita de uma nova história. Desse modo, Scott explica que

“Aqui as analogias com a classe e com a raça eram explícitas; de fato as pesquisadoras feministas que tinham uma visão mais global invocavam regularmente as três categorias como cruciais para a escrita de uma nova história. O interesse pelas categorias de classe, raça e de gênero assinalava, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão e, em segundo lugar, uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos”. (SCOTT, 1995, p. 73).

Nessa direção, Scott adverte que a trilogia socialmente apontada como de classe - raça - gênero sugere

“uma paridade entre os três termos, mas, na verdade, eles não têm um estatuto equivalente. Enquanto a categoria ‘classe’ tem seu fundamento na elaborada teoria de Marx (e seus desenvolvimentos ulteriores) sobre a determinação econômica e a mudança histórica, ‘raça’ e ‘gênero’ não carregam associações semelhantes”. (SCOTT, 1995, p. 73)

De um lado, há as teóricas que afirmam a transparência dos fatos e as que sustentam ser toda a realidade interpretada e construída; de outro, existem as que defendem o livre arbítrio do ser humano na sua trajetória de vida e outras que questionam essa liberdade do “homem”. Scott (1995, p. 85) alerta para que essa abertura teórico-conceitual tome outro rumo: *Em vez da busca de origens únicas, temos que pensar nos processos como estando tão interconectados que não podem ser separados.*

Scott (1995, p. 76), ao analisar os estudos que utilizaram a categoria gênero, ressalta que... *seu uso implicou uma gama tanto de posições teóricas quanto de simples referências descritivas às relações entre os sexos* e afirma que, em muitos casos, seu uso foi essencialmente descritivo, tendência superada por outras abordagens teóricas feministas para compreensão das relações de gênero, como as ligadas à explicação sobre as origens do patriarcado; as de tradição marxista, em busca de uma explicação material para o conceito de gênero; as com base na psicanálise, representada pelas correntes estruturalista e pós-estruturalista pautadas em Freud e Lacan.

Neste tópico, apresentarei a crítica realizada por Scott às diversas abordagens, para, no próximo tópico, apresentar sua definição para o conceito de gênero, que se compõe de duas partes, destacando os aspectos mais relevantes para esta pesquisa.

Em relação aos limites das abordagens descritivas de gênero, a autora afirma que esses estudos não problematizam os conceitos, de modo a abalar a compreensão da história e suas implicações sócio-históricas. A abordagem descritiva refere-se à descrição da existência de fenômenos ou de realidades sem interpretar, explicar ou atribuir uma causalidade.

Em relação ao uso descritivo do termo *gênero*, como sinônimo de “mulheres”, explica que os livros e artigos que tinham como tema a história das mulheres substituíram nos seus títulos o termo “mulheres” por gênero, sugerindo uma pretensa seriedade dos trabalhos, pois gênero tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”.

Assim, o termo gênero parece se ajustar à terminologia das Ciências Sociais e, segundo a autora, dissociar-se da política “ruidosa” do feminismo. Scott critica essa abordagem, esclarecendo que

“Nessa utilização, o termo” gênero “não implica necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem tampouco designa a parte lesada (e até hoje invisível). [...] o termo gênero inclui as mulheres, sem nomeá-las, e parece, assim, não constituir uma forte ameaça. Esse uso do termo ‘gênero’ constitui um dos aspectos que se poderia chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, nos anos 80” (SCOTT, 1995, p. 75).

Além de substituto para o termo “mulheres”, gênero foi também utilizado para indicar que as informações sobre as mulheres são, necessariamente, informação sobre os homens, que umas implicam o estudo de outras, rejeitando a interpretação de esferas separadas. Além disso, o termo também é empregado para designar as relações sociais entre os sexos e rejeita explicitamente as explicações biológicas. Ao invés disso, o termo torna-se uma forma de indicar construções culturais, isto é, a criação social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres.

Para Scott (1995, p. 75), esse uso é *uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres*. Gênero é, segundo essa definição, *uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado*. E acrescenta que, *com a proliferação de estudos sobre sexo e sexualidade, gênero tornou-se uma palavra útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos aos homens e às mulheres*.

Nesse sentido, Scott problematiza que *ainda que, nessa utilização, o termo ‘gênero’ sublinhe o fato de que as relações entre os sexos são sociais, ele nada diz sobre as razões pelas quais essas relações são construídas como são, não diz como elas funcionam, ou como elas mudam* (SCOTT, 1995, p. 76).

Resumindo sua crítica às conceituações dos usos descritivos do termo, podemos afirmar que *gênero*, nessa perspectiva, foi um conceito associado ao estudo de coisas relativas às mulheres, um novo tema para a pesquisa histórica, mas ainda não tem poder analítico suficiente para questionar os paradigmas históricos.

A autora aponta que os historiadores, conscientes da limitação do uso descritivo da categoria gênero, partem para o que denominou *de segunda abordagem de ordem causal*, que procura a teorização dos fenômenos na busca da compreensão do como e por quê eles tomam a forma que têm, na tentativa de se implantar uma abordagem teórica mais consistente,

lançando mão de algumas teorias fundamentadas nas origens do patriarcado, de tradição marxista e nas diferentes escolas da psicanálise (estruturalismo e pós-estruturalismo). Todavia, a autora constata que os resultados desse empreendimento também foram pouco promissores.

Para explicitar essas teorias pelas quais as historiadoras têm se guiado, abre espaço, em seu texto, para uma reflexão cujo objetivo é melhor compreender os alcances e limites teóricos dessas abordagens e, ao mesmo tempo, propor a mudança histórica do conceito. Sistematiza, portanto, três posições teóricas que serviram de base para o uso e compreensão do conceito de gênero.

Uma primeira tentativa feminista é a que se empenha em explicar as origens do patriarcado como uma possível justificativa para a subordinação feminina pela necessidade masculina de dominação. Pelo desejo dos homens em transcender sua alienação dos meios de reprodução da espécie, a libertação das mulheres estaria atrelada a uma compreensão adequada do processo de reprodução. Essa explicação leva-nos a perceber a manutenção da hierarquia de poder, isto é, as mulheres devem compreender a frustração masculina frente a uma “suposta” superioridade da genética humana, que favorece as mulheres no domínio da reprodução da espécie.

Uma segunda posição teórica que destaca foi elaborada pelas feministas marxistas que, apesar de terem uma abordagem mais histórica – por serem historiadoras e guiadas por uma teoria –, apresentam explicações mais restritas a uma visão materialista. No campo conceitual do gênero, não obstante excluam de suas interpretações as diferenças físicas naturais entre os sexos, afirmam a ideia de que os modos de reprodução defendidos pelas feministas do patriarcado não têm o mesmo *status* teórico apregoado por elas, ou seja, os modos de produção. Segundo Scott (1995), foi a exigência de encontrar uma base material para explicar a dominação de gênero que impediu, ou ao menos limitou, o desenvolvimento de novas linhas de análise que ultrapassassem a determinação econômica.

Para a autora, o problema é que as questões de gênero foram tratadas como um subproduto de estruturas econômicas mutantes e que o *gênero* não apresentava, na proposta marxista, um status analítico próprio e independente.

A terceira posição teórica destacada está pautada em duas vertentes da psicanálise que, segundo Scott, subdivide-se na escola anglo-americana, que trabalha nos termos das teorias de relação de objeto, tendo, nos Estados Unidos, Nancy Chodorow como sua mais conhecida representante. Em contraste, temos a escola francesa, fundamentada nas leituras estruturalistas e pós-estruturalistas de Freud e nas teorias da linguagem de Lacan.

Ambas estão preocupadas com os processos de formação da identidade do sujeito e suas implicações sobre a constituição da identidade de *gênero*. Contudo, as teóricas das relações de objeto enfatizam a influência da experiência concreta da criança, enquanto as pós-estruturalistas evidenciam o papel central da linguagem na comunicação, interpretação e representação do gênero.

Uma problemática levantada por Scott se refere ao papel do inconsciente que, para Chodorow, é suscetível de compreensão consciente e, para as pós-estruturalistas, tendo por base Lacan, o inconsciente é um fator decisivo na construção do sujeito, é o lugar da divisão sexual, um lugar de instabilidade constante para o sujeito generificado.

No decorrer de sua argumentação, Scott relata que, nos últimos anos, os/as historiadores/as foram atraídos/as por essas teorias. Os que trabalham com o conceito de cultura feminina apóiam-se nos trabalhos de Chodorow e Gilligan, para suas explicações e interpretações; outros se baseiam em Lacan. Mas, como observa a autora, *ao final das contas, nenhuma dessas teorias me parece inteiramente utilizável pelos historiadores/as*” (SCOTT, 1995, p. 81).

A autora critica a preocupação com uma visão universalista e essencialista sobre a construção das identidades de gênero e elabora uma breve justificativa sobre as insuficiências dessas teorias, apontando as limitações de cada uma delas.

Seu ponto de vista em relação à teoria das relações de objeto é que essa limita a interpretação oferecida ao conceito de *gênero* à esfera da família, fato que, para os/as historiadores/as, não abre perspectiva de interação desse conceito (e nem o indivíduo) com outras instituições sociais, econômicas, políticas ou de poder que, sem dúvida, são importantes na e para a constituição dos indivíduos como um todo.

Por outro lado, na perspectiva da teoria lacaniana, que tem como base central a linguagem e o seu papel na construção da identidade generificada, argumenta que essa teoria centra-se no sujeito individual e em sua identificação subjetiva conflituosa entre o feminino e o masculino, que dependerá não de uma fixação, mas das utilizações contextuais. Scott considera interessante, nessa teoria, o papel da linguagem como um objeto apropriado de interpretação sobre a construção do masculino e do feminino, mas alerta para o fato da universalização e individualização que ambas teorias apresentam para o entendimento da constituição das identidades generificadas, ao acrescentar que

“Temos necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual” (SCOTT, 1995, p. 84).

E ratifica, dizendo que *devemos encontrar formas (mesmo que imperfeitas) de submeter sem cessar nossas categorias à crítica e nossas análises à autocrítica.*

### **A definição do conceito de gênero para J. W. Scott**

Com base na crítica ao uso do termo gênero por diversas perspectivas teóricas, Scott propõe sua definição de gênero como categoria analítica. O núcleo da definição de Scott (1995, p. 86) tem por sustentação a conexão integral entre duas proposições. Elucida a primeira, afirmando que *o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos* e, a Segunda, ao propor que *o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.*

Para a primeira proposição, a autora destaca quatro elementos que se inter-relacionam e fazem parte do processo de construção do gênero na sociedade como um todo, que são: as representações simbólicas; os conceitos normativos; a descoberta da permanência intemporal na representação binária e fixa de gênero; a identidade subjetiva.

O primeiro elemento que destaca refere-se aos símbolos – que evocam representações simbólicas, às vezes, contraditórias. Por exemplo, na tradição cristã ocidental, a santa e a devassa, que são, ao mesmo tempo, mitos de luz e escuridão, inocência e corrupção. Scott ressalta que, para os/as historiadores/as, a questão importante é a de que tipos de representações sobre as mulheres são invocadas.

O segundo elemento é composto pelos conceitos normativos que expressam interpretações sobre os significados dos símbolos e que limitam e reduzem suas possibilidades metafóricas, sendo expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas ou jurídicas, e toma fixa a oposição binária do significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino.

O terceiro elemento é a descoberta da permanência intemporal na representação binária e fixa do gênero masculino e feminino no âmbito da política, das instituições e das organizações sociais.

O quarto e último elemento se refere à identidade subjetiva sem a pretensão universalista da psicanálise quanto à construção da identidade generificada. Sinaliza para a busca de como as identidades se constroem, relacionando-as com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas.

Acrescenta à descrição desses quatro elementos, o fato de considerar as relações entre eles e o modo como se manifestam social e institucionalmente. A análise e articulação desses elementos para pensar a representação de gênero nas relações sociais e institucionais oferece um suporte a esta pesquisa, pois tratará justamente dessas representações no contexto da produção e recepção dos livros didáticos.

Em relação à segunda parte de sua proposição, Scott conceitua *gênero* como “uma forma primária de dar significado às relações de poder”, pois esclarece ser *o gênero um campo primário no interior do qual ou por meio do qual, o poder é articulado* (SCOTT, 1995, p. 88). Em continuidade, esclarece que gênero não é o único campo em que o poder é articulado (destaca classe, raça e etnicidade), mas que tem sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no Ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas.

A autora conclui sua argumentação, afirmando que gênero, estabelecido como um conjunto objetivo de referências, estrutura a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Esclarece, ainda, que *na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder, o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder* (SCOTT, 1995, p. 88).

Na sua discussão, o conceito de gênero auxilia na interpretação *das relações sociais baseadas na diferença sexual* e fornece *um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana* (SCOTT, 1995, p. 89). Propõe que se elucidem as maneiras pelas quais o conceito de *gênero* pode sustentar, legitimar e construir as relações sociais baseadas na posição de poder. Assim, percebemos o destaque da autora para as formas particulares e contextualizadas nas e pelas quais o gênero constrói a política e a política constrói o gênero em específicas circunstâncias históricas e sociais. E complementa sua argumentação, referindo-se à conexão implícita entre gênero e poder como compreensão crucial da igualdade e da desigualdade das relações tidas como naturais entre homem e mulher, que possibilite o convívio de “indivíduos sociais”, que sejam diferentes, mas não desiguais.

O próximo capítulo tratará da análise do contexto sócio-histórico de produção, circulação e recepção das formas simbólicas, aqui consideradas como livros didáticos para a educação do campo.

## 2 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

### 2.1 POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS NO (PNLD/CAMPO – 2013)

#### **Políticas:**

A indústria cultural tem provocado questionamentos e debates entre diversos grupos no contexto da sociedade capitalista contemporânea. O motivo destes impasses pode estar ligado à forma com que a indústria massifica a cultura, a fim de obter grandes lucros. Os que pensam por este viés acreditam ser possível burlar, de alguma maneira, as seduições do capitalismo e, principalmente, seu fetiche-símbolo, que é a mercadoria. Para Marx (apud MUNAKATA, 2012, p. 53) a mercadoria “está no centro da fantasmagoria da sociedade burguesa em que as relações sociais aparecem como relações entre as coisas e não entre as pessoas”.

O livro didático para a educação do campo, objeto aqui pesquisado, ocupa um lugar de destaque neste cenário, sendo produto desta indústria cultural e, portanto, questionado, por prover uma “simplificação” do conhecimento cientificamente produzido, entre outras questões. Segundo Munakata (2012), isto pode ser explicado por meio do conceito de equivalência na indústria cultural, de acordo com Adorno e Horkheimer (1985), onde “tudo e todos se equivalem”.

Na história da educação, um fato que interferiu diretamente no mercado do livro didático foi a constituição de sistemas nacionais de ensino, o que forçou a participação de um ator peculiar nesse processo – o Estado. Para esse autor esta relação entre o Estado e o mercado do livro didático pode ser “variável e complexa”, especialmente porque a intervenção estatal na produção do livro didático pode ser levada ao limite, forçando a dominação da população instruída. Isto ocorre quando estes manuais são impostos pela administração e repercutem apenas o discurso oficial. Nesse sentido Munakata menciona Apple no sentido de que

[...] por diversas vezes a editora produz livros atendendo aos critérios de aprovação em estados com currículo conservador e acaba por abastecer o mercado nacional com esses produtos, mesmo em estados em que prevalecem outros padrões ideológicos”. Em outros casos, “os textos universalizados homogeneízam a cultura com a qual se encontrarão os escolares, garantindo um conhecimento bastante uniforme em todo o sistema quem os consome. (APPLE apud MUNAKATA, 2012, p. 61)



Os livros no capitalismo contemporâneo, em especial os didáticos, tem se tornado uma mercadoria eficaz, mediante sua divulgação, compra e consumo. Lima (2012) adverte que, além da criação de empregos, competitividade econômica, produtividade e coesão social, estas estratégias educacionais podem levar à subordinação e alienação dos cidadãos. Conforme discutido até aqui, o alargamento do direito à educação tem tornado o livro didático onipresente no contexto escolar. Vejamos, portanto como ocorreu, especificamente no Brasil, a legislação que propôs a política de implantação da educação do campo.

### **Legislação:**

Segundo documento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (2012) engendrar uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é uma tarefa a que o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, tem se dedicado com grande zelo em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação.

Esse documento salienta ainda que

A vitalidade dos movimentos sociais não deixa dúvidas de que o atendimento educacional dos povos do campo não se fará pela transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana. Esta constatação, aliada à compreensão da grande diversidade de ambientes físicos e sociais de que se constitui o universo rural brasileiro, impõe importantes desafios que vão desde o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares até a definição de estratégias específicas de formação de profissionais e de elaboração de material. (BRASIL/SECADI, 2012)

Constituem-se como referência para a Política de Educação do Campo à medida que com base na legislação educacional estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Nesse documento a preocupação é de organizar e propor uma política de educação específica para o campo a qual teve início com o Parecer nº 36 em 04 de dezembro de 2001, na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de autoria da professora Prof. Edla Araújo Lira Soares.

Em todo este documento, assim como nos demais, subjaz a preocupação com a ampliação do atendimento de toda a educação básica o mais próximo possível ao contexto de moradia dos estudantes, com qualidade e respeito às características próprias de seu meio.

Normatizada por meio do Parecer nº 01/2006, a Pedagogia da Alternância é uma das experiências propostas para o atendimento escolar no campo, que conta com reconhecimento dos sistemas de ensino, da comunidade do campo, dos movimentos sociais, sindicais e de estudiosos da educação. Com módulos escolares definidos de forma a articular aprendizagem escolar as necessidades estruturais e ambientais do campo. Neste conjunto, insere-se o Parecer nº 3/2008, que define orientações para o atendimento da Educação do Campo, bem como para sua discussão conceitual. (BRASIL/SECADI, 2012)

Por meio do decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a educação do campo se constituiu como uma referência importante, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada aos profissionais desse nível de ensino.

De acordo com esse documento outro marco na consolidação da educação do Campo foi a instituição do decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Esse decreto destaca os princípios da educação do campo, tais como: o respeito à diversidade; a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos; o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. Ressaltou-se, também a instituição da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC, criada em nov./2007), órgão colegiado cuja finalidade é auxiliar o Ministério da Educação na formulação, implementação e acompanhamento dessa política (BRASIL/SECADI, 2012).

Segundo o documento da SECADI, essa Comissão se constitui de representantes de todas as Secretarias do MEC, do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, da UNDIME, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, do CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação e de movimentos sociais e sindicais do campo com representação nacional.

Ainda segundo o mesmo documento no ano de 2012 foi promulgada

a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012 (conversão da MP 562/2012), encaminhada a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, que, dentre outros, altera o art. 8º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, admitindo para efeito de distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento. (BRASIL/SECADI, 2012)

## 2.2 DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO

De acordo com a SECADI, a Câmara da Educação Básica – CEB, no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96 – LDB, elaborou diretrizes curriculares para a educação básica na extensão da educação infantil, o ensino fundamental e o médio, também a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal.

Na mesma direção o artigo 28 da mesma LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. De acordo com o Parecer nº 36/2001 - Pronacampo –

a educação do campo, ainda tratada como educação rural na legislação brasileira, teve um significado que incorporou os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. (CEB, 2001, p. 1)

Nesse sentido o campo mais do que um contexto não-urbano, passa a ser concebido como um espaço de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (SECADI, 2012)

Assim compreendida, a concepção de campo não se identifica com o tom romântico de um passado rural de abundância e felicidade declarado em parte da literatura, posição que subestima e silencia a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra em nosso país.

Na mesma direção entendemos que a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de um processo de urbanização em evolução, alguns estudiosos tendem a considerar a especificidade do campo como uma realidade provisória que tende a ser suprimida pelo processo de urbanização. Nesse sentido as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como contexto principal e o rural como secundário findam por naturalizar essa concepção.

Por outro lado os movimentos sociais do campo propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e a ampliação de horizontes para a educação escolar em uma perspectiva inclusiva para além das condições educacionais e sociais já existentes. Nesse sentido compreender o campo é superar uma concepção nostálgica que abrigou um passado rural, fato que perpassa a literatura, como momento de abundância e felicidade, e, sim, não subestimar os conflitos que mobilizam as forças políticas, sociais e econômicas em virtude da posse da terra.

Apesar das evidências e necessidades atuais, nem sempre foi assim. Como nos lembra os marcos normativos elaborados e divulgado pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão<sup>14</sup>.

Nessa direção no Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. SECADI – (BRASIL, 2012)

---

<sup>14</sup>

Vide Marcos Normativos SECADI/MEC, 2012. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educ\\_campo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf)

No Brasil, em termos históricos podemos afirmar que a demanda escolar foi se constituindo a partir das chamadas novas classes médias, que viam na educação escolar um meio de ascensão social. No entanto para a população residente no campo o cenário era de descaso. Assim a ausência de uma consciência política e social a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, nos permite concluir que para os trabalhadores rurais a preocupação com a educação era inexistente. Nas primeiras décadas do século XX é quando começa a surgir a preocupação com a educação rural, desencadeada pela forte imigração para as cidades e a necessidade de se elevar a produtividade agrícola.

## 2.3 O QUE DIZEM... CONSTITUIÇÕES E LEGISLAÇÕES

O documento, aqui analisado destaca que os Marcos Normativos (2012) nos informam que foi no 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro em 1923, que os registros sobre a importância dos Patronatos na pauta das questões agrícolas deveriam ser cuidadosamente estudados. (SECADI, p. 11). Nessa direção documentou-se a preocupação preconceituosa e elitista dos congressistas para com essas instituições, as quais deveriam abrigar os pobres das regiões rurais com a finalidade de transformá-los – *de crianças indigentes em cidadãos prestimosos*<sup>15</sup>.

A constituição de 1934 revelou a influência do movimento da escola nova e seus ecos nas reformas educacionais ocorridas com evidências de participação de setores sociais para além dos dominantes como por exemplo os cafeicultores, os intelectuais, as classes médias e até massas populares urbanas. Nessa constituição percebe-se a preocupação com as questões educacionais, fato pouco ou nada visível nas anteriores. Com destaque para a previsão de um plano nacional de educação, a organização do ensino em sistemas, bem como a criação dos Conselhos de Educação.

---

15

Grifo do autor.

Convém registrar o seu artigo de número 156 que explicita a seguinte recomendação:

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento de renda resultante dos impostos, na manutenção no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (SECADI, 2012, p. 13)

Como se percebe, no âmbito de um federalismo nacional ainda frágil, o financiamento do atendimento escolar na zona rural está sob a responsabilidade da União e passa a contar, nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento. Naquele momento, ao contrário do que se observa posteriormente, a situação rural não é integrada como forma de trabalho, mas aponta para a participação nos direitos sociais. (SECADI, 2012, p. 13)

Esses Marcos Normativos nos informam que ocorreu no período subsequente, isto é, a partir de 1946, a preocupação com o ensino profissionalizante, decorrente da expansão industrial e agrícola da época, se fez presente por meio da promulgação de diferentes leis orgânicas. Dentre elas destaca-se a “Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório, tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura” (SECADI, 2012, p. 15). A preocupação se resumia aos cursos técnicos agrícolas ficando de fora a preocupação educacional com os níveis de ensino anteriores, tendo em vista, que essa formação teve como foco a profissionalização agrícola, isto é, para poucos. Ressalta-se que ainda nesse decreto aparece, além do elitismo educacional, a questão ligada a presença feminina nos cursos agrícolas em que aparecem as seguintes recomendações sexistas, mascaradas pelo suposto direito igualitário para homens e mulheres:

Art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.
3. Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.

Com isso, o mencionado Decreto incorporou na legislação específica, o papel da escola na constituição de identidades hierarquizadas a partir do gênero. (SECADI, 2012, p. 16)

Outro ponto conflitante na Constituição de 1967 em que se propagou:

[...] a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Ao mesmo tempo, determinava, como nas cartas de 37 e 46, que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores. (SECADI, 2012, p. 17)

Observa-se que as necessidades educacionais referentes ao campo foram sorrateiramente negligenciadas, pelo processo histórico de construção das legislações brasileiras, como as citadas anteriormente, a preocupação com o meio rural, em termos educacionais, ainda é um movimento a ser disseminado e contestado pelas políticas públicas brasileiras.

Em relação ao texto da Constituição de 1988, proclamou-se a educação como direito de todos e dever do Estado, independentemente de serem do contexto rural ou urbano. Não se observa nenhuma menção ao ensino rural, porém possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – voltarem-se para a necessidade de estabelecer-se a educação rural como direito e dever político e social, em respeito a diferença e a igualdade dos cidadãos brasileiros.

Como estabelece a legislação veiculada pelos marcos normativos consultados temos que:

Ademais, quando estabelece no art. 62, do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica, reabre a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor. (SECADI, 2012, p. 18)

Percebemos que historicamente a escassa preocupação legislativa, executiva é periférica, em termos educacionais, para com o povo do campo. Na atualidade observamos mudanças, mesmo que tímidas, dos movimentos sociais do campo no contexto nacional.

Em 1998 com a realização da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, na cidade de Luziania no estado de Goiás, promovida pelo MST, UNICEF, pela UNESCO, CNBB e UnB, teve como objetivo central recolocar, ou melhor trazer a tona, uma discussão sobre a educação do campo que teve como principal mérito, realocar a educação do campo como um dos sistemas educacionais brasileiros e, também inaugurar uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural.

Essa conferência destacou, também a necessidade de mais escolas; da falta de uma política de valorização do magistério; de apoio às iniciativas de renovação pedagógica; de financiamentos; currículos deslocados das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos; os mais altos índices de analfabetismo e a denúncia sobre a nova geração que está sendo desestimulada para viver no campo, comprometendo sua identidade e acentuando as diferenças regionais.

[...] políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele. No campo e na floresta estão milhares de brasileiros e brasileiras, da infância até a terceira idade, que vivem em uma realidade social, complexa que incorpora os espaços de floresta, da pecuária, das minas e da agricultura familiar. Os povos do campo são diversos nas formas de produção: ribeirinhos, pescadores, extrativistas, agricultores, trabalhadores etc. São diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas [...]. Disponível em <http://web2.ufes.br/educacaodo campo/down/cdrom1/pdf/013.pdf> - p. 3. Acesso 23/02/2016

Em 2004, ocorreu a II Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo no mesmo local da primeira conferência, com destaque para a consolidação da construção dos direitos dos povos do campo. Tendo em vista a acentuada presença dos movimentos sociais do campo no contexto político e cultural os quais reivindicaram por meio das lutas pela terra, pela agricultura familiar, enfim pela vida e dignidade humana o reconhecimento dos sujeitos do campo como sujeitos de direitos sociais e educacionais, com destaque para educação.

De acordo com a SECADI, nesse sentido o documento dessa conferência ressalta:

Que a Educação do Campo seja assumida como Política Pública de maneira mais explícita. Que as Secretarias que têm escolas no campo sejam apoiadas em seus esforços. Que os órgãos públicos responsáveis pela educação em nosso país se façam mais presentes reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que tem para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo e na floresta.

E, ainda,

Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores, culturas... A educação e formação humana desses povos, as aprendizagens e a socialização tem especificidades que terão de ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas. (SECADI, 2012, p. 4)



Em 2002 repetindo-se em 2013, o Conselho Nacional de Educação do campo por meio da resolução CNE/CEB institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Entre elas destacamos em seu artigo 15, inciso II que recomenda

- as especificidades do campo, observadas **no atendimento das exigências de materiais didáticos (grifo nosso)**, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais. (SECADI, 2012, p. 6)

Em continuidade a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, em seu artigo 1º esclarece que

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (SECADI, 2012, p. 6)

Esse documento em sua sequência apresentou o art. 7º de 2013 que reitera as diretrizes educacionais, propostas em 2002, ao ressaltar que:

A educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. (SECADI, 2012, p. 9)

Percebe-se a preocupação com o fornecimento de materiais e livros didáticos que serão endereçados aos alunos do campo, foco de nossa pesquisa.

## 2.4 OS CAMINHOS DO PNLD...

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Iniciou-se, com outra denominação, em 1929, quando o Estado cria um órgão específico para

legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimidade ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção.

Conforme afirma a autora Moura (2007) por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, em 1938, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País. Em 1945, pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.

Segundo essa autora no ano 1966, um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade.

Na sequência a Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).

Ainda na esteira da autora, em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/USAID, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

Em continuidade verificamos que, pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, de 1976, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.

Em substituição à Fename, em 1983 é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.

O texto dessa autora destacou que com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como:

- a) Indicação do livro didático pelos professores;
- b) Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- c) Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- d) Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (MOURA, 2007, p.67)

Conforme este breve percurso histórico informamos observamos que ao longo desses 87 anos – a contar de 1929 a 2016 – a preocupação com os programas foi aperfeiçoada e teve diferentes nomenclaturas e formas de execução. Algumas modificações e aprimoramentos foram feitos até que se chegasse ao formato como o programa ocorre nos dias atuais. A exemplo disso, entre os anos 1993 e 1994 foram definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira e tem como única exceção a não abrangência para os alunos da educação infantil.

Em relação ao mercado livreiro, já no início do século XXI, o mercado do livro didático foi alterado, passando da concentração de editoras familiares para a predominância de grandes grupos empresariais nacionais e internacionais. Segundo Munakata (2012, p. 59) *os dados da Câmara Brasileira do Livro para 2009, 47,55% dos livros produzidos no Brasil correspondiam, naquele ano, a obras didáticas da Educação Básica. E representavam, também em 2009, 55,79% dos livros vendidos no país.*

Com o aumento dessa atividade empresarial não se esgotaram as estratégias de marketing utilizadas pelas grandes editoras, sendo estas práticas de divulgação bastante sofisticadas. Esse autor pontua que o livro didático e a escola mantêm uma relação simbiótica. Ou seja, conforme a escolarização se expande amplia o público consumidor de livros destinados especialmente à escola, sob uma relação que exige a evolução de ambos, em coexistência. Para o autor, contribuíram para este fato: a emergência e a consolidação dos Estados nacionais, no século XIX; a obrigatoriedade do ensino público, laico e gratuito; e os programas curriculares unificados em âmbito nacional e internacional.

Atualmente, a relação entre o Estado brasileiro e o mercado dos livros didáticos continua mediada pelo PNLD, por meio do qual o governo compra os livros didáticos para serem distribuídos a todos os alunos de escolas públicas. Por outro lado, Cassiano (2007) diz que a venda dos livros didáticos pelas editoras só se concretiza realmente quando o livro é adotado pela escola, tendo como regra a figura do professor para fazer esta escolha, por meio do Guia de Livros Didáticos. Desta forma, há um grande esforço das editoras em divulgar suas coleções no interior das instituições de ensino.

Notadamente, alguns dos procedimentos utilizados pelas editoras para que os/as professores/as conheçam seus livros, em muitas situações, ultrapassavam a divulgação feita pelo governo. Algumas editoras chegaram a optar por iniciativas como a distribuição de folder promocional e do oferecimento de palestras com os próprios autores dos livros didáticos, ou de assessores pedagógicos, entre outras. Em virtude destes abusos cometidos por parte das editoras nestas práticas de divulgação, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Portaria 2.963, 29/08/2005, contendo normas de conduta para as editoras participarem do processo de execução dos programas estatais dos livros – fato que não exime essas práticas do cotidiano escolar. Sendo assim, algumas destas práticas, já arraigadas no interior das escolas, se mantiveram (e se mantém até os dias atuais), obrigando, *em tese*<sup>16</sup>, o governo, em 05 de abril de 2007, a substituir essa Portaria pela normativa nº 7, tornando as normas de conduta mais rígidas, prevendo multas punitivas e até suspensão do contrato estabelecido entre o MEC e a editora infratora. (CASSIANO, 2007).

---

<sup>16</sup>

Grifo nosso.

Sem ferir os dispositivos legais, as editoras têm adotado novas estratégias, com forte poder de convencimento e aceitação nas escolas, principalmente na rede pública, que tem se revelado com grande capacidade de crescimento consumidor. Algumas dessas novas estratégias são: a elaboração e comercialização de sistemas de ensino<sup>17</sup> e núcleos de negócios para formação de professores<sup>18</sup>. Nesse contexto, chama a atenção o protagonismo da Editora Positivo e Editora Moderna, representada pela Fundação Santillana – Grupo Prisa. Esta última é responsável pela entrada do capital internacional espanhol no Brasil, em setor vinculado a educação; além de manter fundações culturais e promover seminários internacionais.

## 2.5 OS CAMINHOS DA AVALIAÇÃO NO PNLD

Cabe lembrar que, a partir de 1993, se instituiu a avaliação dos livros didáticos prevista pelo PNLD, sendo examinados por especialistas antes de chegarem até as escolas para escolha dos/as professores/as. Assim, há um esforço das editoras para que seu livro seja aprovado pelas comissões de avaliação dos livros didáticos, selecionadas pelo MEC, ressaltamos que faziam parte dessas comissões diferentes atores sociais entre eles os movimentos sociais. Em 1996 os eventos para a avaliação passaram a ser realizados somente com representantes de editoras e de autores, significando o empobrecimento político e pedagógico desse processo. Em 2002, já com o afastamento dos movimentos sociais entre eles o feminista e dos negros e das editoras e autores/as mudaram-se os rumos avaliativos. A partir de então a avaliação ficou a cargo das universidades: UFMG – USP – UNESP – UFPE. Como já confirmaram Moura (2007) e Silva (2004) essa ausência tem provocado alguns equívocos referentes tanto aos conteúdos quanto as imagens que representam os gêneros femininos e masculinos, fato que possibilita um maior acirramento das desigualdades sociais.

---

<sup>17</sup> Com a venda dos *sistemas de ensino* é negociado tanto o material didático (sem autoria declarada e feita por meio de apostilas/ módulos), como também a metodologia para os professores. Estes *sistemas de ensino* começaram com os cursinhos pré-vestibulares e foram, gradativamente, sendo comercializados para as escolas particulares dos ensinos fundamental e médio do país. (CASSIANO, 2007, p. 30)

<sup>18</sup> Os *núcleos de formação de professores* oferecem treinamento e assessoria aos docentes das escolas que aderem ao material didático oferecido. (CASSIANO, 2007, p. 202)

Sampaio e Carvalho (2010, p. 49) apontam para vários erros constatados nas avaliações do PNLD e defendem que se instituem “mecanismos de controle externo da avaliação”. Outra consequência das avaliações do programa está na elaboração dos livros. Acredita-se que os livros didáticos venham sofrendo um direcionamento para os critérios dos avaliadores e não para as necessidades dos professores e dos alunos. Este é um dos principais motivos das queixas dos professores, no sentido de que os livros não condizem com a realidade de certas regiões do país e nem com o trabalho que as escolas pretendem realizar. Dentre as inúmeras críticas, seja pelo seu caráter de vulgarização, seja por ser veículo da burguesia ou produto da indústria cultural, o livro didático é tido, por diversas vezes, como algo ruim, o qual vai na contra mão do trabalho escolar emancipador.

Munakata (2012, p. 62-63) questiona, portanto: “o que os professores (e os alunos) fazem com essa mercadoria?”. E o alerta é: muitos professores recorrem ao livro didático como “muleta”, atrelando suas aulas somente a ele. Este é o caminho avesso da ciência. Neste caso, devemos problematizar não só o conteúdo didático de um livro, isoladamente, mas as concepções impressas e expressas nesse instrumento utilizado em sala de aula. Ressaltamos que os livros didáticos em muitos casos representam o único meio de acesso ao conhecimento.

## 2.6 PNLD/EDUCAÇÃO DO CAMPO

Recentemente, em 2013, com o objetivo de considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental (seriado e não seriado), de escolas do campo, das redes públicas de ensino, instituiu-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo).

O PNLD Campo se inscreve como uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos, como contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações, e organização curricular do livro didático. Nessa primeira edição do PNLD Campo, o Ministério da Educação - MEC “busca fomentar a produção de obras didáticas que superem o quadro atual das produções existentes” consideradas como “alheias às Diretrizes Operacionais formuladas pelo Conselho Nacional de Educação para a Educação Básica das Escolas do Campo” (BRASIL, EDITAL, 2011, p. 27).

Em sua primeira versão, no PNLD Campo/2013, 18 obras foram inscritas em atendimento ao edital de convocação, pelas Editoras. A distribuição por tipo de composição foi a seguinte: 4 coleções para o Tipo I - Multisseriada Interdisciplinar Temática; 4 coleções para o Tipo II - Seriada Multidisciplinar Integrada; 6 coleções para o Tipo III - Seriada Multidisciplinar por Área; e 4 coleções para o Tipo IV - Multisseriada Multidisciplinar por Área. Do conjunto de 16 coleções avaliadas no PNLD Campo 2013, 14 (87%) foram excluídas e 02 (13%) foram aprovadas, a saber: Coleção Buriti (Editora Moderna) e Coleção Girassol (Editora FTD). Segundo o Guia do PNLD Campo, esses números indicam, por um lado, a necessidade de um maior investimento na produção de materiais didáticos que concretizem as especificidades e os princípios da Educação do Campo e, por outro lado, a demanda por coleções que efetivem, com qualidade, uma proposta pedagógica para as escolas do campo. Esses números devem ser interpretados, portanto, como resultado de uma primeira iniciativa que, ao selecionar obras didáticas, cria mais uma ação política para instituir a Educação do Campo na sua devida importância e relevância.

Os critérios eliminatórios comuns das obras inscritas no PNLD Campo 2013, para a submissão avaliativa, foram os seguintes:

- a) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental, séries - anos iniciais, com as especificidades da educação do campo;
- b) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- c) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- d) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- e) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação do livro do aluno à proposta pedagógica nele apresentada;
- f) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra. (BRASIL, GUIA PNLD / CAMPO, 2013, p. 16)

O Edital nº 05/2011 teve por objetivo a convocação de editores para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos alunos de escolas públicas que estejam situadas ou mantenham turmas anexas em áreas rurais, que possuam segmentos de aprendizagem, classes multisseriadas ou turmas seriadas dos anos iniciais do ensino fundamental participantes do PNLD.

As coleções didáticas aceitas para participar do processo de avaliação deveriam abranger os seguintes componentes curriculares: Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Esse Edital define coleção didática como o conjunto de volumes subdivididos em dois segmentos – Segmento A (1º ao 3º ano) e Segmento B (4º e 5º anos) – concebidos e organizados em coleções integradas, disciplinares, por área de conhecimento ou interdisciplinares. Para atender as escolas com classes seriadas, multisseriadas ou por segmento de aprendizagem a coleção deve estar centrada em torno de uma proposta pedagógica única, inclusive no que diz respeito à progressão e à avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Já os componentes curriculares mínimos podem ser definidos como o conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os saberes historicamente acumulados, organizados por abordagem disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar.

Além disso, as coleções didáticas deveriam atender obrigatoriamente as diretrizes da Política de Educação do Campo, em cumprimento ao Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002; a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

As coleções didáticas passam por um amplo processo de avaliação e aprovação, que constitui três diferentes etapas: a triagem, a pré-análise e a avaliação pedagógica. Caso as coleções sejam eliminadas em alguma das duas primeiras etapas, são excluídas, por não atendimento aos requisitos de admissibilidade estipulados no edital. A triagem tem como objetivo examinar os aspectos físicos e atributos editoriais das coleções. Na pré-análise das coleções ocorre exame do atendimento do objeto e da documentação definidos pelo edital. Já a avaliação pedagógica das coleções didáticas é realizada por instituições públicas de educação superior, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, a partir das especificações e critérios fixados no edital.

Estando adequadas à proposta curricular do Edital e respeitando os critérios de subdivisão de cada segmento, poderão ser apresentadas coleções que abordem de forma transversal os seguintes temas de educação: relações étnico-raciais; história e cultura afro-brasileira e africana; história e culturas indígenas; direitos humanos; relações de gênero; inclusão de pessoas com deficiência; sustentabilidade socioambiental e direito das crianças e adolescentes.



A apresentação de propostas de transversalidade entre as áreas de conhecimento, e não apenas uma mera justaposição dos componentes curriculares, qualifica positivamente as obras inscritas através do edital. A transversalidade é entendida de forma a organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas são integrados às disciplinas de forma a estarem presentes em todas elas. Conforme previsto na Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010 (DOU de 14/07/2011, seção I, pág. 824), a transversalidade difere-se da interdisciplinaridade, porém ambas se complementam, rejeitando a concepção de conhecimento que torna a realidade como algo estável, pronto e acabado.

Os critérios apresentados são a referência para a avaliação de obras didáticas destinadas aos públicos específicos do campo, tais como: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. Todavia, o edital demanda que essas obras levem em consideração critérios elaborados com a participação ativa de conselhos com representantes dos segmentos, abordando as particularidades que envolvem as situações e ambientes de aprendizagem para esses públicos. Por outro lado, a forma como esses segmentos sociais devem ser abordados nas obras destinadas a um público mais amplo da Educação do Campo deve respeitar os critérios relativos aos aspectos legais e éticos, tais como o respeito às diferenças e a necessidade de evitar representações que estigmatizam ou propagam estereótipos.

O Edital prevê critérios de avaliação em observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social. Respeitando a Constituição brasileira e visando contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, os materiais devem, inclusive, reconhecer e tratar adequadamente a diversidade de gênero:

considerando a participação de mulheres e homens em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, discutindo diferentes possibilidades de expressão de feminilidades e masculinidades, desmistificando preconceitos e estereótipos sexuais e de gênero, considerando o gozo dos direitos civis e políticos, visando à construção de uma sociedade não-sexista, não homofóbica (BRASIL, EDITAL DE CONVOCAÇÃO 05/2011, p. 33).

De acordo com o Guia do Livro Didático para a Educação do Campo 2013, destinado ao ensino fundamental, nos princípios e critérios que orientaram a escolha e a avaliação, pelos/as professores/as, não há evidência explícita às relações de gênero. No entanto, na ficha de análise avaliativa da proposta para a educação do campo a referência às questões de gênero não são citadas, levando-nos a supor que este desencontro de informação poderá resultar em certos equívocos na seleção realizada pelos professores.

Ao pensarmos em políticas públicas, e as legislações que as orientam, compreendendo o PNLD como uma das suas vertentes, concordamos com Vianna & Unbehaum (2006) ao registrarem as condições complexas e pouco adequadas sobre como se orientam, se debatem tais políticas e legislações, principalmente em relação as questões ligadas ao gênero e educação. Essas autoras denunciaram as omissões e nuances que envolvem os documentos legais, em termos das questões relacionadas ao gênero (PCN; LDBN, PNLD, entre outros), fato que favorece o arrefecimento – fruto do desconhecimento sobre a real condição das desigualdades humanas – não só da categoria gênero, como também de outras categorias sociais.

## 2.7 GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS EM GERAL E PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REVISÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

A escolha por adotar a HP como metodologia de pesquisa, a partir da proposta de Thompson (2011), conforme elucidamos anteriormente, implica diretamente na tarefa que nos cabe neste momento, a de continuar analisando o contexto sócio-histórico de produção a respeito da temática abordada nesta dissertação. Contextualização esta, que será efetuada mediante uma síntese reflexiva da produção bibliográfica sobre o livro didático como propagador das possíveis desigualdades de gênero. A revisão desta literatura forneceu componentes para descrever, interpretar e, posteriormente apreender o conteúdo implícito e explícito das ilustrações dos livros didáticos na perspectiva das relações de gênero. Na medida do possível, a elaboração de sínteses reflexivas nos possibilitou apreender permanências e mudanças na produção acadêmica, bem como nas políticas públicas referentes ao livro didático.

Para tanto, o suporte deste capítulo foi organizado por meio dessa revisão da literatura que teve como direcionamento a consulta a quatro bases de dados. A busca foi orientada por descritores flexionando termos relativos a livros didáticos em geral e para a educação do campo articulados ao gênero; feminismo; mulheres e desigualdades de gênero.

A revisão da literatura sobre livro didático procurou aprofundar o conhecimento sobre o tema em cenário nacional, bem como explicitar a intenção dos autores em relacionar a temática gênero à educação do campo, mediada pelos livros didáticos. Os descritores de busca utilizados – excluindo-se a ANPEd – foram: livros didáticos e gênero; livros didáticos e feminismo; livros didáticos e desigualdades/estereótipos; livros didáticos e mulheres.

O resultado desta pesquisa foram artigos, dissertações e teses disponíveis através da plataforma da base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Grupo de Trabalho (GT) 23 da ANPEd, entre os anos de 2006 a 2015. A delimitação deste intervalo de tempo se justifica em pesquisa anterior, já realizada por Moura (2007), na qual a pesquisadora havia revisado uma revisão de literatura até o ano de 2005. Esclarecemos que a pesquisadora ampliou seus descritores articulando a educação do campo à gênero bem como as suas ramificações teóricas, cujo objetivo foi dar continuidade as pesquisas que tiveram como meta esses descritores.

A *priori* serão apresentadas breves sínteses reflexivas sobre os artigos científicos; as dissertações e teses pesquisados nos diferentes bancos de dados. Para melhor ilustrar o resultado da revisão de literatura foram elaborados quadros, contendo informações sobre as pesquisas realizadas<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Ressalta-se que nas referências, apenas foram registradas as obras lidas na íntegra.

Quadro 1 – Artigos Científicos (ANPEd - GT 23)

Ano	Número de publicações	Título	Autoria
29ª Reunião anual 2006	1	“Educando as novas gerações: representações de gênero nos livros didáticos de matemática”	Lindamir Salete Casagrande & Marília Gomes de Carvalho UTFPR
31ª Reunião anual 2008	1	“Livros didáticos das décadas de 20 a 50 em Minas Gerais: construções de gênero”	Fernanda de Araújo Rocha & Adla Betsaida Martins Teixeira UFMG
33ª Reunião anual 2010	-	-	-
35ª Reunião anual 2012	-	-	-
36ª Reunião anual 2013	1	“Análise de livros didáticos de língua portuguesa na perspectiva da ideologia de gênero”	Neide Cardoso de Moura UFFS / Campus Chapecó
37ª Reunião anual 2015	1	Biopolítica dos corpos saudáveis: práticas disciplinares de prevenção da AIDS em livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental (Florianópolis, 2000 a 2011)	Gladys Mary Ghizoni Teive & Cristiane de Castro Ramos Abud UDESC

Em relação a eventos científicos foi considerado o referente a realização da ANPEd no ano de 2006 a 2015 e suas reuniões anuais contemplando da 29ª a 37ª. Com esse intento selecionamos o grupo de trabalho (GT23) cujo eixo temático relaciona-se a “Gênero, Sexualidade e Educação”, onde foram apresentados apenas quatro artigos científicos sobre livros didáticos e gênero. Esse fato evidencia nossa preocupação quanto a escassez de pesquisas sobre o tema. Por outro lado, por meio desses artigos, foram enunciados diferentes enfoques ligados as desigualdades e estereótipos de gênero, veiculados por esse material didático distribuído as escolas brasileiras.

Quadro 2 – Portal de Periódicos CAPES/MEC – Teses e Dissertações

Ano	Título	Autor	Instituição
2006	-	-	-
2007	Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa: permanências e mudanças	Neide Cardoso de Moura	PUC/SP Tese
	Identities capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de geografia	Ivaine Maria Costa Tonini	UFRGS Tese
2008	Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade	Ariovaldo Lopes Pereira	UNICAMP Tese
	Relações étnico-raciais e de gênero e o discurso da sala de aula de português: uma abordagem etnográfica interacional	Elaina de Oliveira	UFMG Tese
2009	-	-	-
2010	Gênero, história e educação: a experiência de escolarização de meninas e meninos na província de Goiás (1827 - 1889)	Thiago Fernando Sant'Anna Silva	UNB Dissertação
2011	-	-	-
2012	-	-	-
2013	Relações de gênero e de idade em discursos sobre sexualidade veiculados em livros didáticos brasileiros de Ciências Naturais	Maria Silvia Ribeiro	PUC/SP Dissertação
	A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica	Marcelo Sousa Andrade Santos	UNB Tese
2014	-	-	-
2015	-	-	-
2016 <sup>20</sup>	(In)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de história do Ensino Médio (PNLD, 2015)	Paolla Ungaretti Bastos Monteiro	PUC/RGS Dissertação

20

Acrescentamos o ano 2016 apenas com a intenção de atualização em termos de teses e dissertações expostas nesse portal.

A leitura dos resumos dessas teses e dissertações denunciam as desigualdades de gênero e seus ecos nos diferentes contextos e situações sociais. Nessa direção percebe-se que, por meio dos elementos que estruturam os conteúdos veiculados (imagens e textos), se endossa concepções equivocadas, cristalizadas, naturalizadas e a-históricas por meio de estratégias de dominação tais como: universalização; fragmentação; racionalização; reificação; estigmatização que sustentam a supremacia masculina, adulta, branca e heterossexual.

Outra constatação é a de que a medida que os livros didáticos sofrem modificações positivas em termos do aumento da representação numérica relativa a gênero e cor/etnia, ainda ficam presos as representações clássicas/tradicionais de ambas categorias sociais. Portanto afirma-se as perguntas que não querem calar: Por que as relações de gênero, ainda continuam a veicular regras e normas tradicionais como se fossem naturais e legítimas? A quem interessa essas veiculações?

Quadro 3 – Portal de Periódicos CAPES/MEC – Artigos Científicos

Ano	Número de publicações	Título	Autor	Periódico
2006	1	Educação, currículo e conhecimento histórico escolarizado: notas sobre a construção das identidades de gênero	Andreza Oliveira Andrade	Revista de História, 01 June 2006(15), p. 97-107
2007	1	Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências	Martins, Eliecília de Fátima and Hoffmann, Zara	Pesquisa. Educação. Ciência. (Belo Horizonte), Jun. 2007, v. 9, n. 1, p. 132
2008	2	Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira	Sara Oliveira – UnB	Trabalho Linguagem Aplicada., Campinas, [on-line], Jan./Jun. 2008, p. 91-117
		Representação de Família e Material Didático	Maria Cristina Lopes de Almeida Amazonas et al – UNICAP	Revista Interamericana de Psicología Interamerican Journal of Psychology - 2008, v. 42, n. 2, pp. 236-246
2009	1	Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica	Fúlvia Rosemberg – PUC-SP Neide C. de Moura – UFFS / Campus Chapecó Paulo V. Baptista Silva – UFPR	Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009, p. 489-519

2010	-	-	-	
2011	-	Identidades e a diversidade cultural: limites reflexivos do livro didático de história	Gleidson Oliveira Moreira; João Paulo de Paula Silveira	Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade, 01 February 2011, v. 2(1), pp. 1-8
2012	1	As imagens do 'natural': uma análise da dominação masculina nos livros didáticos de Ciências	Tiago Ribeiro Santos – FURB Ana Paula Germano – FURB Gicele Maria Cervi – FURB	Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil. 2012, p. 81-106
		O gênero no livro didático de história: arranjos de poder e consciência histórica	João Paulo de Paula Silveira; Leonardo Venicius Parreira Proto	Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais, 01 July 2012, v. 1(1)
2013	-	-	-	-
2014	-	-	-	-
2015	1	Representações de gênero social em livros didáticos de língua portuguesa	Elizabeth Marcuschi & Amanda Cavalcante de Oliveira Ledo UFP	RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 149-178, 2015

No Portal de periódicos CAPES/MEC, foram levantados sete artigos científicos relacionados ao tema pesquisado entre 2006 e 2015, nas seguintes revistas: Pesquisa, Educação e Ciências; Trabalho, Linguagem aplicada; Revista Interamericana de Psicologia; Cadernos de Pesquisa – FCC -; Educação: teoria e prática; Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte; Revista de História e Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais. Observou-se em todos os artigos a preocupação com a essencialização e naturalização dos papéis femininos e masculinos veiculados tanto pelos textos como pelas ilustrações (em menor escala) dos livros didáticos analisados pelos autores. Essas observações apontam para a necessidade de mais estudos sobre o tema.

Quadro 4 – Dissertações e Teses publicadas no IBICT

Ano	Título	Autoria	Universidade
2006	-	-	-
2007	-	-	-
2008	Masculinidades e feminilidades dentro dos manuais do FLE (Francês língua estrangeira): das visões sexistas às relações de gênero	Sergio Luiz Baptista da Silva	USP Tese
2009	Primeira Arithmetica para meninos' e a constituição de masculinidades na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul	Maria Aparecida Maia Hilzendeger	UFRGS Dissertação
	Gênero em Biologia no Ensino Médio: uma análise de livros didáticos e discurso docente	Maria José Souza Pinho	UFBA Dissertação
2010	Livros Didáticos: gênero, currículo e ideologia	Samara Elisana Nicareta	Universidade Tuiuti do Paraná Dissertação
2011	-	-	-
2012	-	-	-
2013	Relações de gênero e de idade em discursos sobre sexualidade veiculados em livros didáticos brasileiros de Ciências Naturais	Maria Sílvia	PUC-SP Dissertação
	Gênero na formação inicial de docentes de biologia: uma unidade didática como possível estratégia de sensibilização e incorporação da temática no currículo	Vinicius Colussi Bastos	UEL Dissertação
2014	Identidades de gênero e currículo: o discurso veiculado em livros didáticos	Wilderlane Costa	UFPB Dissertação
	Saberes docentes: gênero, natureza da ciência e educação científica	Bettina Heerdt	UEL Tese
2015	Questões de gênero no livro didático de língua inglesa: uma análise à luz do letramento crítico	Helenice Nolasco Queiroz	UFMG Dissertação

Conforme nos revelam as teses e dissertações sobre livros didáticos notamos que as questões ligadas a estereótipos e assimetrias de gênero são constantes nesses materiais escolares. No geral apontam para a invisibilidade da mulher e para as decorrentes desigualdades de gênero, ao se considerar o contexto social, histórico e cultural.



Esta revisão de literatura nos mostra a escassez de pesquisas que relacionem gênero aos livros didáticos tanto para a educação em geral como para a educação do campo. O esforço dos autores na realização das pesquisas encontradas contribuiu para a estruturação do contexto sócio-histórico de nossa análise. As produções acadêmicas revisadas constituem um espaço de posições e um conjunto de trajetórias que auxiliarão a configuração teórica e metodológica desta pesquisa. Salientamos que o tema deva ser expandido no meio acadêmico e incluído em outras esferas do debate educacional. Como bem nos recorda Rosemberg et al (2009) sobre a necessidade de aprofundarmos as pesquisas sobre educação e gênero tendo como foco os diferentes objetos de análise, reconhecendo a premência da temática na educação da atualidade.

Nesta pesquisa, voltamos nossos olhares para um material didático recente na e para as pesquisas brasileiras: os livros didáticos distribuídos às escolas do campo, por meio da inscrição e aprovação no edital PNLD Campo 2013. Trata-se de um material que se propõe a atender necessidades específicas dos Povos do Campo, vinculando práticas educativas que devem ser capazes de contribuir com o processo de auto-organização dos educandos camponeses.

### **3 ANÁLISE FORMAL E DISCURSIVA**

#### **3.1 CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA**

O *corpus* da pesquisa constitui-se de cinco livros didáticos multidisciplinares endereçados aos alunos de escolas do campo. Utilizamos nesta análise apenas o componente curricular de Alfabetização/Letramento e Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do ensino fundamental – editora Moderna.

Inicialmente, chamou-nos atenção o fato de que esses livros foram elaborados e distribuídos tanto para o ensino nas escolas urbanas quanto para as do campo. Entretanto a composição do número de unidades de leitura para as escolas urbanas configurou-se em dez unidades; já a coleção multidisciplinar distribuída às escolas rurais compilou-se apenas em sete unidades.

Ressaltamos que, por meio das ilustrações dessas unidades de leitura, ou seja, dessas sete, realizaremos nossas análises a partir de categorias, constantes nos manuais organizados originalmente por Pinto e Rosemberg (1981). Porém, para esta pesquisa, esses mesmos manuais, sofreram alguns ajustes, em função das mudanças sociais nos dias atuais<sup>21</sup>.

A editora selecionada foi a Moderna e, em termos gerais, coletamos as seguintes informações: foram observados um total de 836 personagens, distribuídos em 491 masculinos e 330 femininos, sem contar com 14 indeterminados, e nas ilustrações das capas dos livros, um total de seis personagens. Convém ressaltar que, para esta pesquisa, serão analisadas somente as personagens humanas que acompanham as ilustrações das unidades de leitura e das capas dos livros didáticos.

### 3.1.1 Delimitação e seleção dos livros didáticos da amostra

A opção pela análise dos livros didáticos da educação do campo ocorreu pelo fato de estar aliada a outra pesquisa, desta autora, realizada para a Secretaria de Políticas para Mulheres – SPM/MEC. A coleção escolhida aleatoriamente foi a produção da editora Moderna, denominada Projeto Buriti Multidisciplinar, que está situada em São Paulo, capital, a qual, gentilmente a cedeu para a realização desta pesquisa.

### 3.1.2 Configuração dos livros didáticos da amostra

A configuração geral desses livros didáticos apresenta uma forma quase universal. O formato de 205 por 275 mm, com impressão em retrato foi o mais frequente e passou a ser obrigatório para inscrição no PNLD, portanto, obrigatório para os livros de 1994 em diante. As capas, geralmente ilustradas, raramente apresentaram personagens humanos. Na contracapa, os mesmos dados, e no verso desta, em geral, ficha catalográfica e créditos da produção do livro, isto é, registro das funções e nomes dos profissionais envolvidos na produção do livro didático. Em seguida, na maior parte das vezes, o sumário ou índice.

---

<sup>21</sup> Algumas categorias foram suprimidas, em função de atualizações necessárias.

No site da editora Moderna, a apresentação da coleção evidencia uma organização seriada, multidisciplinar e integrada, o que consideramos uma forma de acesso muito mais prática e eficiente para o professor das escolas campo. A página eletrônica destaca ainda, que se trata de um projeto que valoriza as necessidades dos professores e o cotidiano dos alunos. A seguir expomos as imagens da coleção selecionada:



Figura 1 – Capas Projeto Buriti Multidisciplinar - Moderna

Até o ano de 2014 ficavam expostos no site, os 5 volumes da coleção, em que os visitantes tinham acesso aos livros como um todo, assim organizados para o ensino fundamental de escolas do campo: volume 1 – 1º ano (Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática); volume 2 e 3 – 2º e 3º ano (Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática – Ciências – História e Geografia); volume 4 e 5 – 4º e 5º ano (Língua Portuguesa – Matemática – Ciências – História e Geografia).

Em quase todos os livros, foi colocada uma apresentação aos alunos/leitores disposta antes ou depois do sumário e, na maior parte das vezes, a divisão é feita em capítulos ou unidades temáticas. Pudemos também verificar que o livro inicia com os textos para a leitura e interpretação proposta aos alunos/leitores (que denominamos de unidades de leitura). Na maior parte das vezes, tais textos se destacam com características próprias de impressão (tipo maior em muitos casos) de paginação e diagramação. Acompanham os textos, frequentemente, propostas de atividades (interpretação ou compreensão) que abordam temáticas relacionadas com o conteúdo dos textos e exercícios gramaticais.

### 3.1.3 Procedimentos da categorização da pesquisa

Para esta pesquisa, utilizaremos as mesmas categorias da pesquisa de Moura (2007) e a mesma compreensão de que a análise de conteúdo consiste em conjunto de procedimentos que auxiliam a descrever, de forma sistemática e “objetivável”, aspectos selecionados das formas simbólicas. No nosso caso, o uso de técnicas de análise de conteúdo constitui instrumento descritivo auxiliar na futura interpretação das ilustrações das unidades de leitura dos livros didáticos, destacando, neste estudo, aspectos subjacentes as ilustrações dessas unidades que podem se configurar em discriminações sexuais, fomentando relações de poder entre o gênero feminino e masculino. Com esta intenção, o processo de análise de conteúdo visa categorizar partes do texto (ilustrações) como um dos procedimentos propostos por Bardin (2004).

Assim, tomamos por base a proposição de Bardin (2004) sobre análise de conteúdo, e consideramos como unidade de contexto as “as ilustrações das unidades de leitura” que se encontram nos capítulos dos livros didáticos, e, como unidade de análise, os personagens, dessas ilustrações.

A partir destas considerações, serão adaptados e atualizados os manuais utilizados primeiramente por Rosemberg e Pinto (1981) e, posteriormente por Silva (2005) e Moura (2007) e, para a atual pesquisa, foram modificadas algumas categorias que melhor atendiam às nossas grades de análise. As categorias foram conceituadas e explicitadas em suas características específicas utilizando-se dois dos quatro manuais originais, tais como: Manual 2 (dados catalográficos dos autores das Unidades de Leitura); Manual 4 (Análise dos personagens nas ilustrações das unidades de leitura), que visarão orientar e uniformizar o procedimento de coleta de dados, tendo em vista que os mesmos já foram outrora utilizados por diversas pesquisadoras, entre elas (Rosemberg & Pinto, 1981; Moura, 2007). Na sequência expomos o resumo desses manuais com o objetivo de informar ao leitor a sequência organizacional das categorias analisadas.

## Manuais

Quadro 5 – Resumo do Manual 2

### DADOS CATALOGRÁFICOS DOS AUTORES DAS UNIDADES DE LEITURA

COLUNA	INFORMAÇÃO	CÓDIGO
UD1	NÚMERO DO LIVRO	
UD2	NÚMERO DA UNIDADE DE LEITURA	
UD3	SEXO DO AUTOR 1 - masculino 2 - feminino 3 - misto 9 - indeterminado	
UD4	COR/ETNIA DO AUTOR 1 - branco 2 - preto 3 - pardo 4 - amarelo 5 - indígena 9 - indeterminado	
UD5	CURRÍCULO LITERÁRIO DO AUTOR 1 - exclusivamente à livros didáticos; 2 - principalmente à infanto juvenil, secundariamente à livros didáticos; 3 - exclusivamente à ficção infantil; 4 - principalmente romance(s); contos; crônicas; 5 - principalmente a obras para adultos, comportando ficção, a exceção de romance; 6 - igualmente à produção para adultos e para crianças; 9 - indeterminado.	
UD6	GÊNERO 1 - romance (contos)/poesia/poema 2 - policial; 3 - ficção científica; 4 - aventura; 5 - crônica; conto; lendas ou fábulas, folclore; mito 6 - jornalístico/revistas; 7 - internet 99 - indeterminado, outros.	

Essas categorias possibilitaram o levantamento de informações sobre a constituição das unidades de leitura. A posse desses dados ofereceu uma visão ampla e, ao mesmo tempo, detalhada das unidades de leitura, em termos das características sobre as autorias, dos livros didáticos selecionados e analisados.

Na sequência apresentamos o quadro 6 referente ao Manual 4, que contempla os dados relativos aos personagens que figuraram nas ilustrações das unidades de leitura, o qual continha uma maior diversidade de variáveis.

Quadro 6 – Resumo do Manual 4

### ANÁLISE DO PERSONAGEM NA ILUSTRAÇÃO DAS UNIDADES DE LEITURA

COLUNA	INFORMAÇÃO	CÓDIGO
P1	NÚMERO DO LIVRO 5	
P2	NÚMERO DO LIVRO, DA UNIDADE E DO TEXTO	
P3	NÚMERO DO PERSONAGEM NA ILUSTRAÇÃO DO TEXTO/ATIVIDADES	
P4	IDENTIFICAÇÃO DO PERSONAGEM QUANTO A ILUSTRAÇÃO DO TEXTO OU DAS ATIVIDADES 1 - Ilustração do texto 2 - Ilustração das atividades relacionadas ao texto	
P5	FONTE DA ILUSTRAÇÃO 1 - Revistas/ Jornal 2 - Literatura em geral 3 - Internet 9 - Indeterminado	
P6	GÊNERO DO TEXTO GÊNERO 1 - romance (contos)/poesia/poema/cantigas 2 - policial; 3 - ficção científica; 4 - aventura; 5 - crônica; lendas ou fábulas, folclore; 6 - jornalístico; quadrinhos 99 - indeterminado, outros.	
P7	NATUREZA 1 - Humano 2 - Outras 9 - Indeterminado	
P8	INDIVIDUALIDADE 1 - Indivíduo 2 - Multidão	

P9	SEXO 1 - Masculino 2 - Feminino 9 - Indeterminado	
P10	COR/ETNIA 1 - Branco 2 - Preto 3 - Pardo 4 - Índio 5 - Amarelo 9 - Indeterminado	
P11	IDADE/ETAPA 1 - Criança 2 - Adolescente 3 - Adulto 4 - Idoso 9 - Indeterminado	
P12	ATIVIDADE/AÇÃO 1 - Passiva 2 - Ativa 99 - Indeterminado	
P 13	TIPO DE ATIVIDADE 1 - Lúdico 2 - Laboral 3 - Laboral doméstico 4 - Escolar/instrução 9 - Indeterminado	

Fonte: Original de Rosenberg e colaboradoras (1979) – Pinto (1981)  
Adaptação de Bazilli, Escanfella e Nogueira (1999) – Moura (2007)

#### **4 O QUE VELAM E REVELAM OS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD/2013 PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A seguir serão apresentados os gráficos bem como sínteses explicativas que retratam as características das diferentes categorias atribuídas aos personagens tanto nos textos como nas suas atividades didáticas. A intenção é a de enunciar os dados mais relevantes que elucidem o objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, os livros didáticos. Organizou-se tabelas numeradas de acordo com os manuais utilizados para a organização e leitura dos dados obtidos<sup>22</sup>.

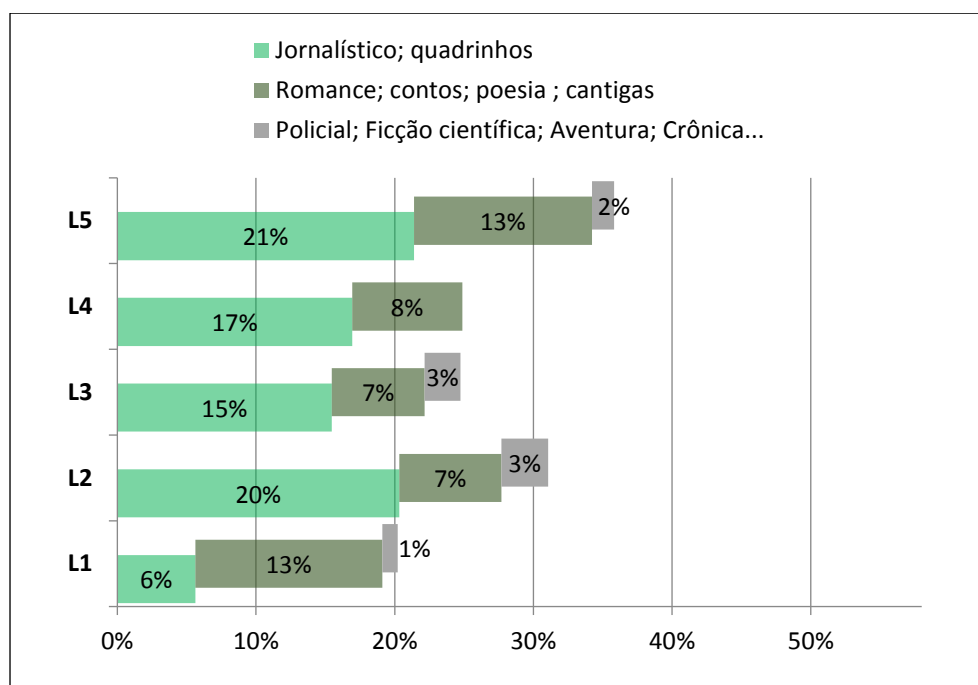
<sup>22</sup>

As tabelas com os dados encontram-se, na íntegra, em anexo.

Iniciaremos com as revelações sobre as categorias das unidades de leitura em geral e dos/as autores dessas mesmas unidades. Também elucidamos que as legendas numeradas (L1/L2/L3/L4/L5) se referem ao: livro 1; livro 2; livro 3; livro 4; livro 5.

Um dado interessante relaciona-se com os diferentes gêneros literários que compuseram as unidades de leitura, assim o gráfico abaixo nos informa que o gênero literário mais utilizado pelos autores dos livros didáticos foram os textos jornalísticos, porém para o livro 1 – endereçado ao 1º ano – esse gênero parece pouco utilizado, contrariando algumas sugestões mais progressistas para o processo de alfabetização.

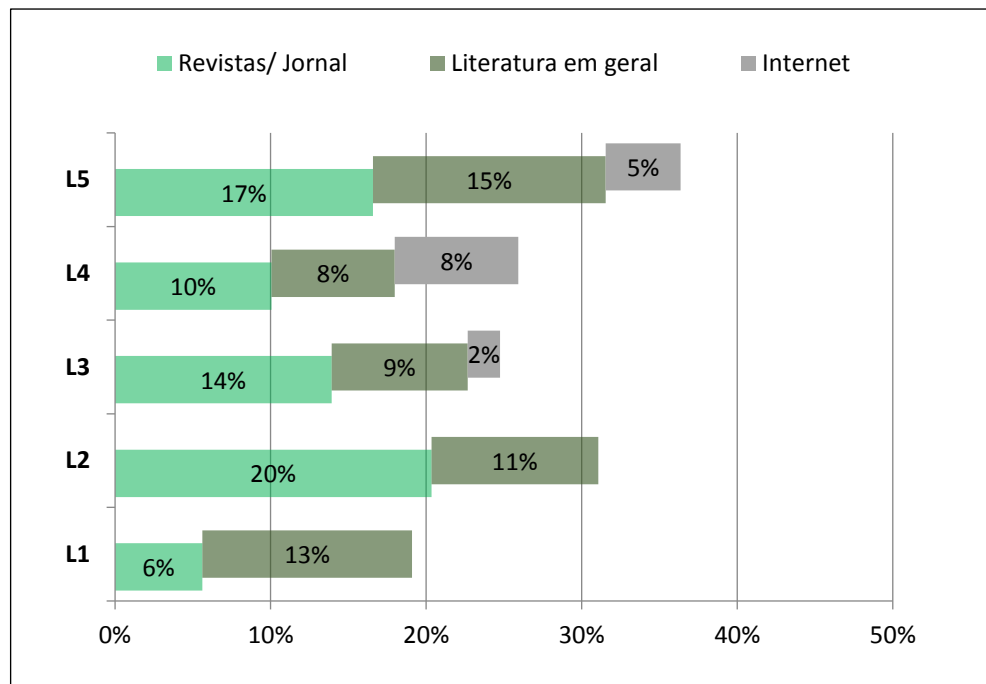
Gráfico 1 – Gênero literário dos textos das unidades leitura



Em relação as fontes de onde foram retiradas as ilustrações das unidades de leitura, o gráfico 3 explicita que a fonte mais utilizada para composição didática desses livros do (2º ao 5º ano) foi retirada de revistas e jornais. A presença de textos da literatura e da internet, ainda, parece tímida.

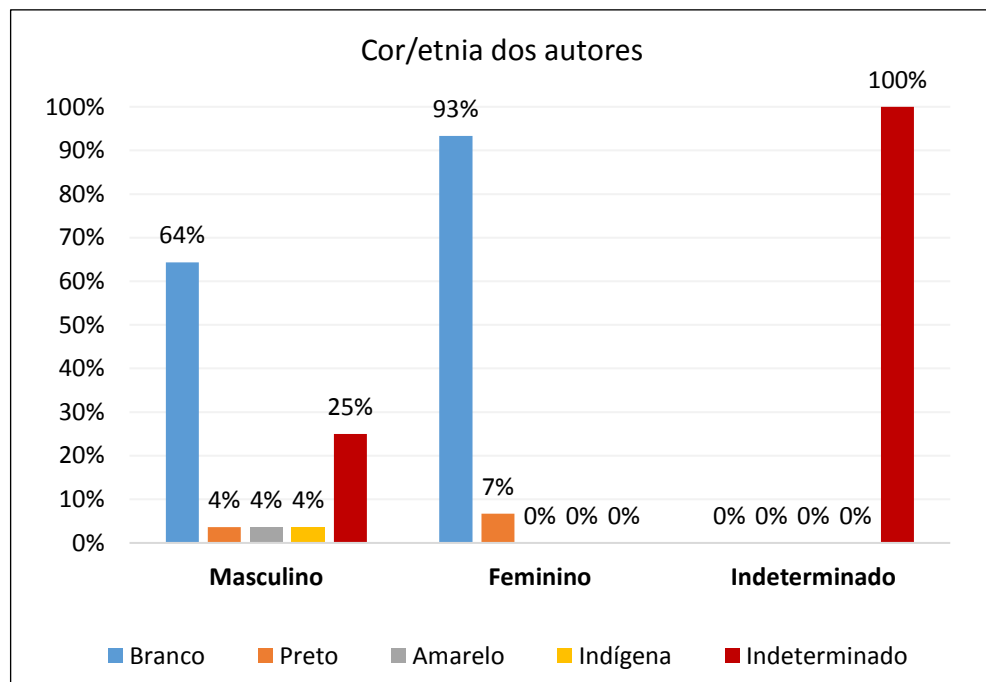


Gráfico 2 – Fonte das ilustrações das unidades de leitura



Na sequência o gráfico 3 revela a cor/etnia dos/as autores/as das unidades dos livros didáticos analisados

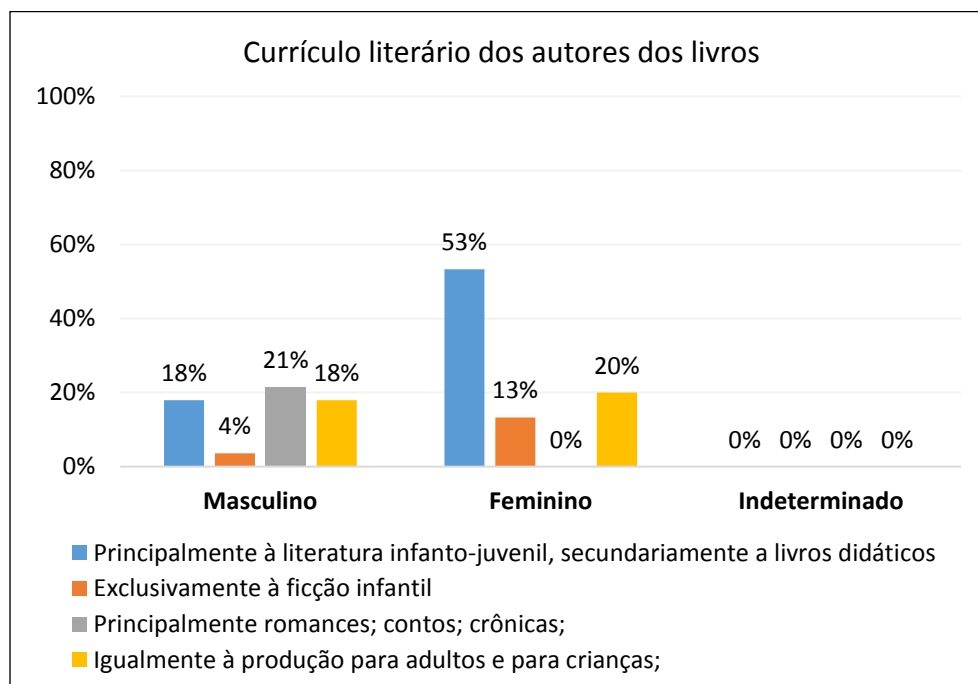
Gráfico 3 – Cor/etnia dos autores



Percebe-se que a maioria dos autores das unidades de leitura é feminina e branca, com destaque para um autor e duas autoras indígenas e um de origem oriental. Outro destaque se relaciona com o fato da autoria negra ainda ser incipiente, embora aparecesse uma maior representatividade de autoras negras. O nível de indeterminação também merece destaque, pois encontrou-se dificuldades de identificação da cor/raça dos/as autores/as.

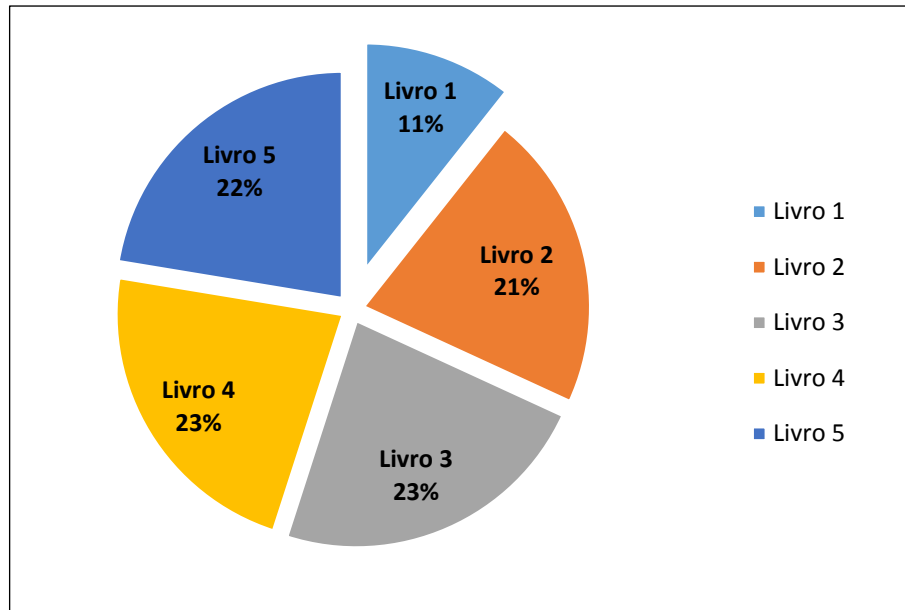
Em relação ao currículo literário o gráfico 4 revela que a maioria dos autores é feminina com dedicação a literatura infantil e secundariamente a livros didáticos, seguida pela representação masculina com dedicação ao gênero literário ligado aos contos, romances e crônicas. Com destaque para a condição equivalente entre os dois gêneros no tocante a dedicação da produção tanto para adultos quanto para crianças.

Gráfico 4 – Currículo literário dos autores/as



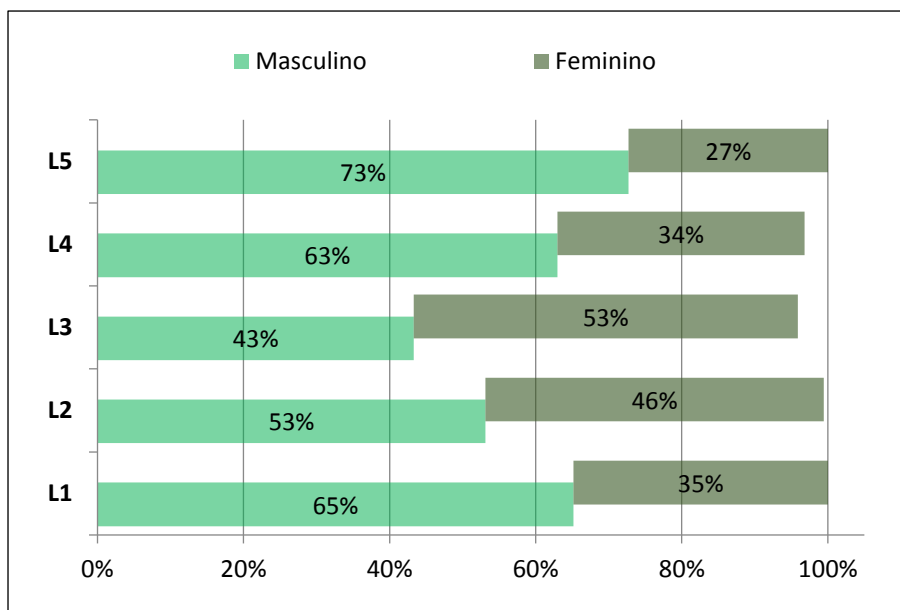
Em continuidade apresentaremos o que nos foi revelado, em termos da frequência, dos personagens em geral explicitados nas ilustrações conforme explicitada no gráfico 5.

Gráfico 5 – Distribuição dos personagens nos livros didáticos



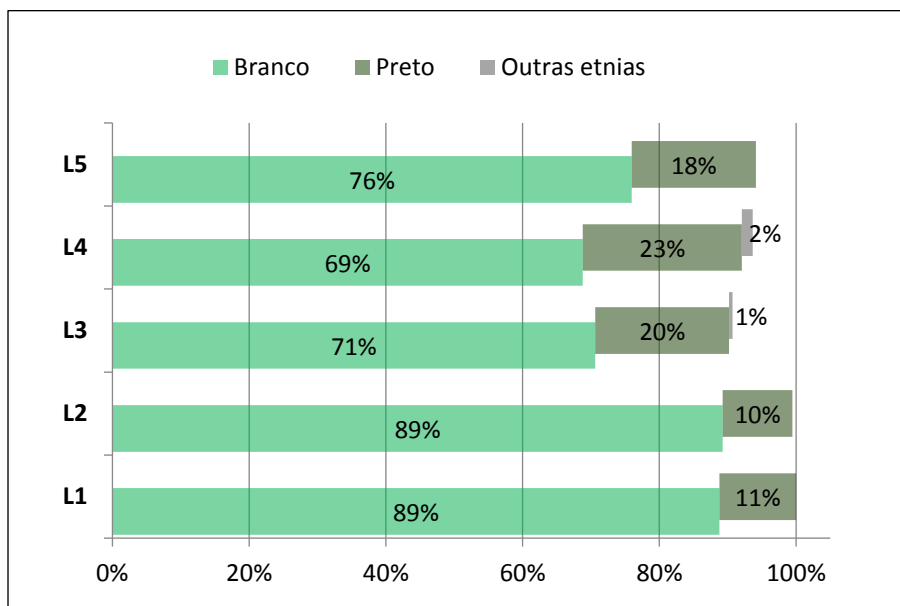
Na distribuição geral dos personagens presentes nas unidades de leitura dos livros endereçados ao 2º / 3º / 4º e 5º anos do ensino fundamental para a educação do campo, percebeu-se que o número de personagens é equivalente em torno de 23%, entretanto para o 1º ano desse nível de ensino esse percentual diminui para 11% como revelou o gráfico acima. Por meio deste dado podemos nos solidarizar com Rosenberg quando crítica a concepção adultocêntrica, em termos da qualidade e atenção, destinada às crianças pequenas.

A seguir apresentaremos, abaixo no gráfico 6, a composição dos personagens em termos de gênero nas ilustrações das unidades de leitura dos cinco livros didáticos analisados. Assim percebemos que o gênero feminino supera sua representatividade nos livros endereçados ao 3º ano do ensino fundamental. Em contrapartida a representação masculina é mais evidente nos livros dos 1º 4º e 5º anos e, se mantém equilibrada, em relação a feminina nos livros do 2º. Esse fato indica que no tempo geracional relacionado tanto infância quanto na faixa etária da pré-adolescência, o gênero masculino tende a prevalecer.

Gráfico 6 – <sup>23</sup>Gênero dos personagens das unidades de leitura

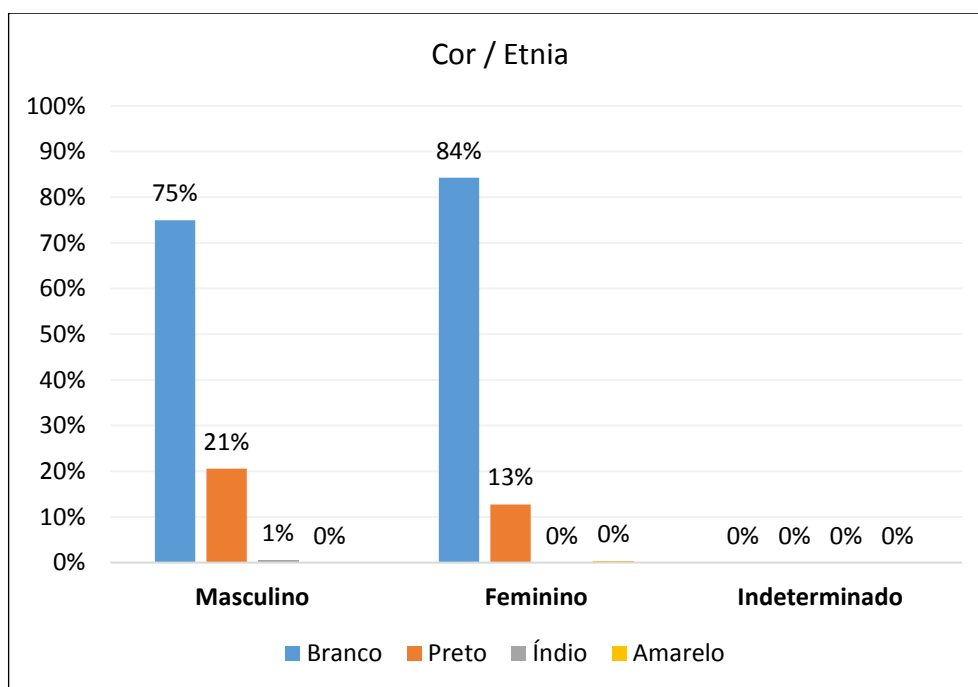
Referente a categorização sobre a cor/etnia desses mesmos personagens ilustrados, obtivemos a seguinte representação exposta no gráfico abaixo

Gráfico 7 – Cor / etnia dos personagens das unidades de leitura



A maioria dos personagens ilustrados é branca apenas um indígena e dois amarelos (inferidos como japoneses). Segundo Thompson (1995) essas representações simbólicas reificam e sustentam a supremacia da cor/etnia branca como universal. Ressaltamos que este autor adverte nossa atenção para a importância dos meios de comunicação de massa, na atualidade. Em nosso caso, compreendemos o livro didático como um desses meios importantes para a veiculação de concepções sobre o homem, sociedade e mundo supostamente naturais. Por outro lado esse material didático evidencia a supremacia da cor/etnia branca para a maioria dos personagens femininos, conforme observa-se no gráfico 8.

Gráfico 8 – Gênero da cor/etnia dos personagens das unidades de leitura



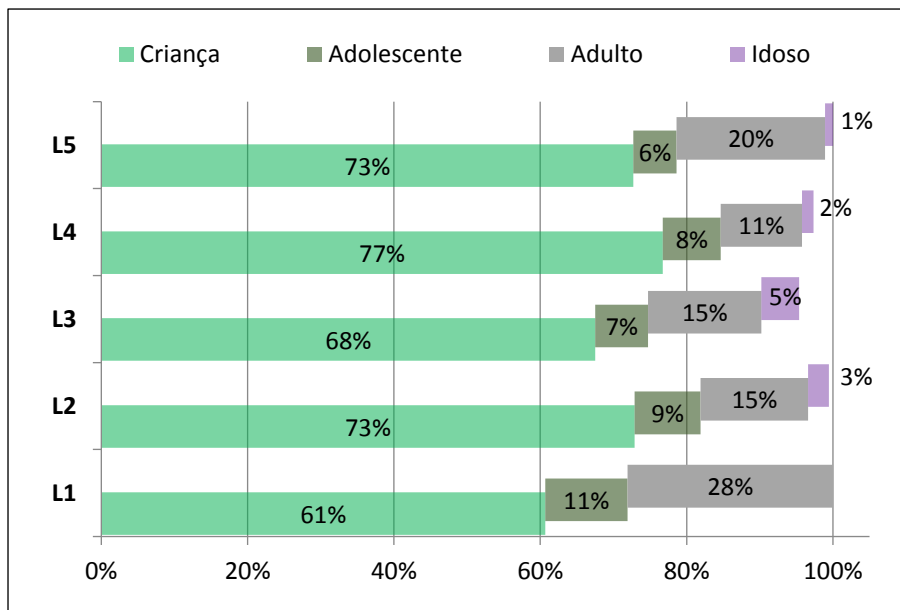
Assim, percebemos que termos da representação de gênero obtivemos que a maioria dos personagens é branca e feminina, embora a maioria negra esteve mais representada pelo masculino. Nesse sentido um dos pontos relacionado à invisibilidade feminina parece se articular com a categoria cor/raça como nos lembrou Scott (1995) ao sinalizar para a necessária imbricação entre gênero e raça para as pesquisas<sup>24</sup>.

Quanto a idade / etapa da vida dos personagens ilustrados nas unidades dos livros didáticos, o gráfico abaixo revela que em geral são crianças seguidos pela representação de adultos.

<sup>24</sup>

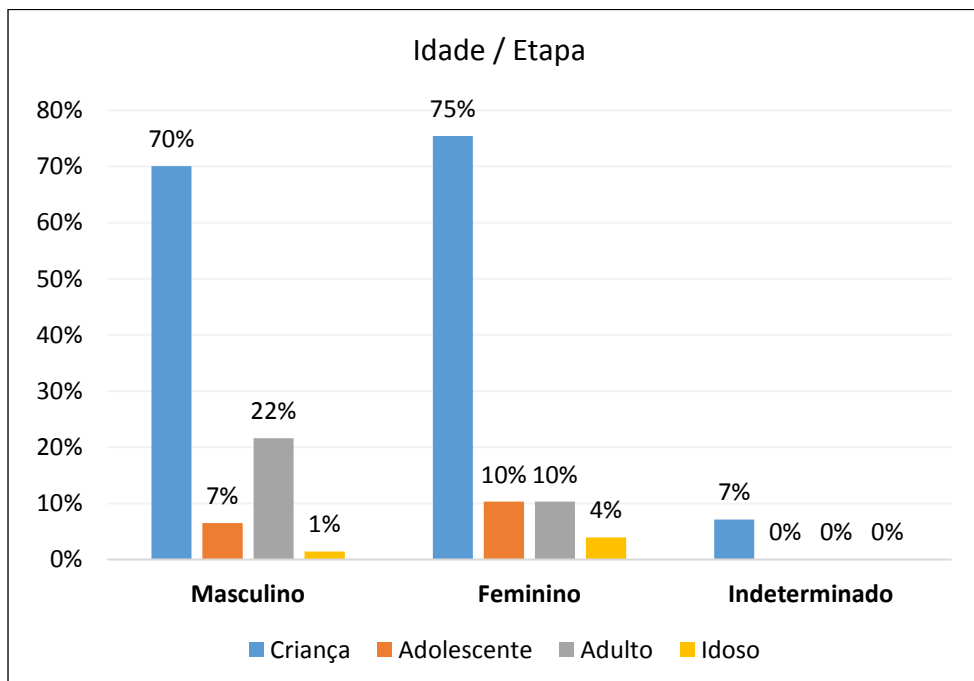
Esta pesquisa não utilizará essa articulação.

Gráfico 9 – Idade / etapa da vida dos personagens em geral



Em relação ao gênero obtivemos na variável idade/etapa da vida as revelações expostas no gráfico 10.

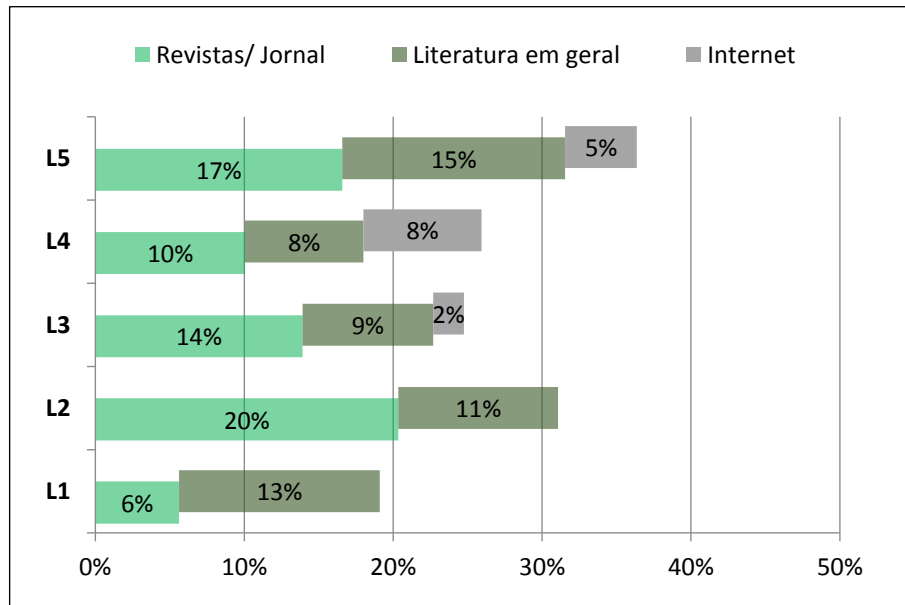
Gráfico 10 – Idade/etapa da vida dos personagens das unidades de leitura na perspectiva de gênero



Os personagens femininos crianças indicaram, uma pequena elevação para o gênero feminino 75%, em relação ao masculino 70%. Convém ressaltar que na categoria “adulto” a maior representação foi a masculina. Outro dado interessante foi observar a equivalência na representação dos personagens femininos para a faixa etária adulta e idosa.

Em relação a fonte selecionada para as ilustrações dos livros didáticos a maioria foi oriunda de revistas/jornais e da literatura em geral, conforme ilustra o gráfico 11.

Gráfico 11 – Fonte das ilustrações das unidades de leitura

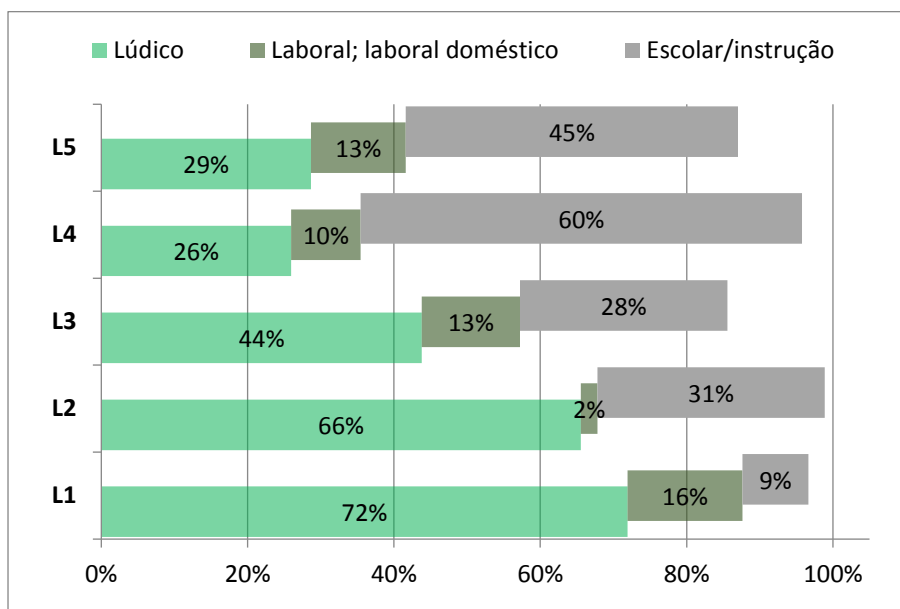


O gráfico 11 explicita que a fonte mais utilizada para composição didática desses livros do (2º ao 5º ano) foi retirada de revistas e jornais. A presença da literatura e da internet, ainda, parece tímida na literatura didática escolar, aparecendo minimamente nos L3; L4; L5. Nesta direção temos algumas teorias críticas referentes aos cuidados no uso dos textos retirados da internet, talvez seja um indicador pela baixa presença nos livros didáticos analisados.

Estes dados nos ajudam a entender os comentários de Thompson (1995) quando chama a atenção para a compreensão desse processo denominado de mediação da cultura moderna, a qual nos auxilia no entendimento de um mundo cada vez mais atravessado por redes institucionalizadas de comunicação responsáveis pela produção e transmissão simbólica do conhecimento historicamente construído.

Porém, o gráfico 12 revela que na seleção das fontes para ilustrar os personagens na perspectiva de gênero, observamos que as atividades lúdicas e escolares predominaram.

Gráfico 12 – Tipos de atividades representadas pelos personagens nas ilustrações dos cinco livros didáticos analisados



Esses dados revelaram os tipos de atividades representadas pelos personagens presentes nas ilustrações de acordo com o ano escolar a que se destinava. Assim percebemos que nos livros endereçados ao 4º e 5º ano a atividade escolar foi a mais recorrente, entretanto a ligada a categoria lúdica se atenua com o avanço da escolarização – a partir dos livros do 3º ano - conforme ilustrado no gráfico acima.

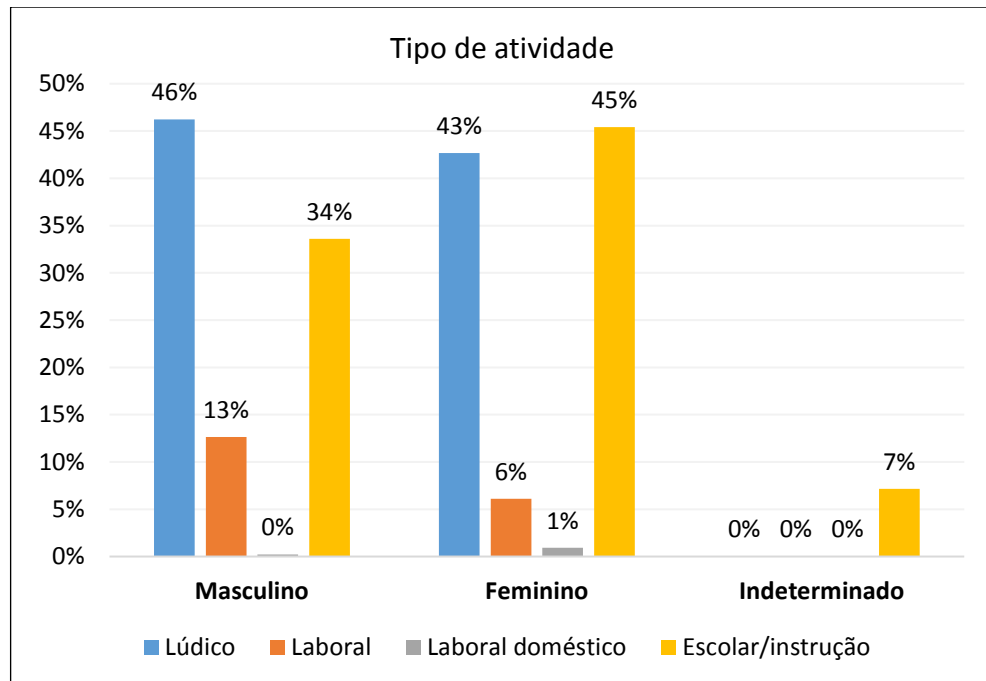
Por outro lado, como apresenta o gráfico 13 abaixo, quando a variável revela o tipo de atividade desempenhada pelos personagens na perspectiva do gênero, notou-se que o masculino foi levemente mais representado em atividades lúdicas. Apesar de o gênero feminino revelar uma representação equivalente, em termos escolares/instrucionais, ainda se evidencia a representação masculina.

Conforme indicadores do Sistema Nacional de Informações de Gênero (SNIG) criado pelo IBGE, de 2000 a 2010 as taxas de escolarização das mulheres se equipararam a dos homens. Outro indicador que revela a ascendência feminina em termos de escolarização refere-se ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no link sobre “Brasil em Síntese” o qual revelou que, no período de 2007 a 2014, foi mantida a tendência de declínio das taxas de analfabetismo e de crescimento da taxa de escolarização do grupo etário de 6 a 14 anos e do nível de educação da população. O diferencial por sexo persistiu em favor da população feminina.



Esses indicadores, entre outros, explicitaram dados sobre a equidade escolar em termos de gênero e, ao mesmo tempo, apontam para atividades concebidas como naturais para o gênero masculino, como explicita o gráfico abaixo, ou seja, as atividades laborais, ainda são territórios masculinos, apesar da realidade social e econômica apontar para outras direções.

Gráfico 13 – Tipo de atividade dos personagens nas ilustrações das unidades de leitura na perspectiva de gênero



Para finalizar a apresentação desses dados, organizamos uma seleção de ilustrações que auxiliam a compreensão dos dados revelados pela pesquisa. Ao mesmo tempo, permitem perceber o quanto, ainda temos a enunciar de forma incisiva, as desigualdades (gênero, cor/etnia entre outras) sustentadas pelos equívocos explicitados nas representações das atividades femininas e masculinas, como se fossem permanentes e imutáveis. Por outro lado, também revelar algumas transformações interessantes, mesmo que ainda tímidas. Na companhia da metodologia proposta por Scott (2011), propomos alguns questionamentos relativos as ilustrações, sem a intenção de respondê-los, mas de registrar outros possíveis caminhos para pesquisas vindouras.

Ilustração 1 –



Interessante observar a pergunta proposta pela autora da atividade: Será que sempre foi assim? Este parece ser um bom exemplo dos avanços e revelações sobre as concepções de gênero

Ilustração 2 –



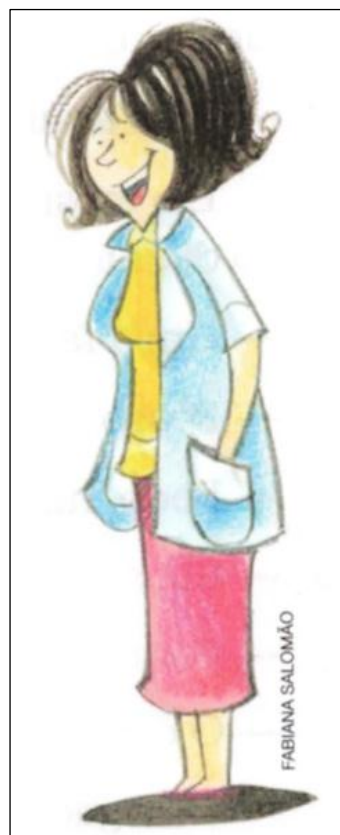
Outro desafio: por que será que cargos de direção são mais representados pelo gênero masculino?

Ilustração 3 –



Atividades de estudos parecem ser mais representadas pelas meninas. Por quê?

Ilustração 4 –

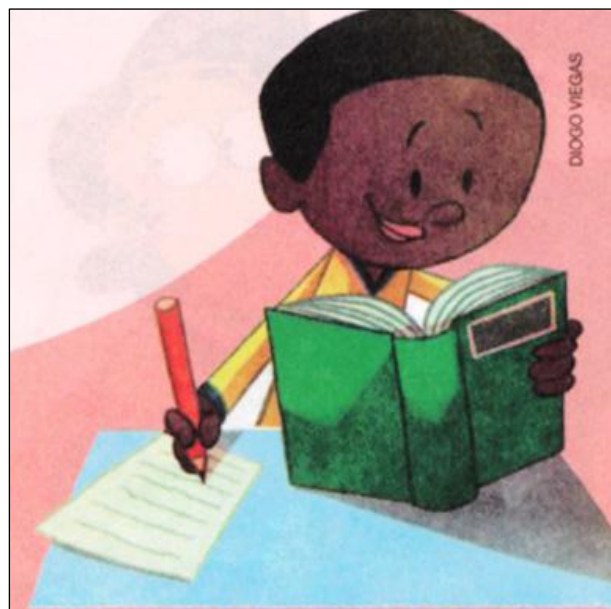


A figura da professora, há tempos, vem sendo representada de forma assexuada. Por quê?

Ilustração 5 –



Ilustração 6 –



O politicamente correto: representação do negro como estudante. Por quê?

Ilustração 7 –



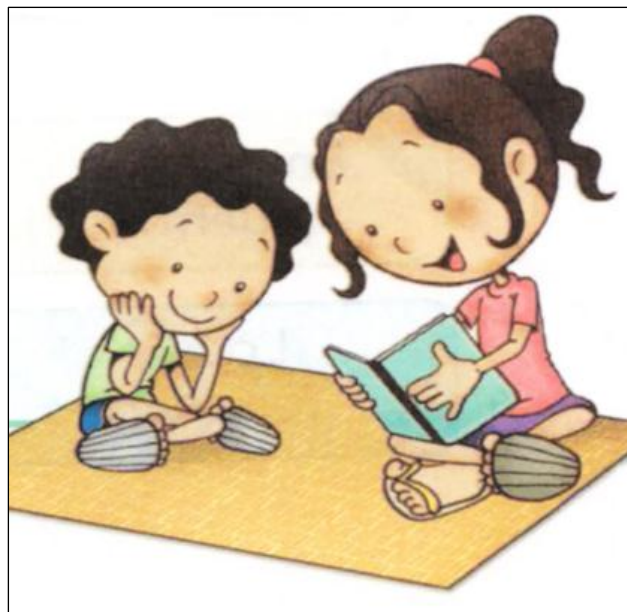
Ilustração 8 –



Quando se trata de atividades, como por exemplo cozinhar, a representação masculina veicula sinais de profissionalização. Por outro lado, quando a representação é feminina, a ligação com a domesticidade é evidente. Por quê?



Ilustração 9 –



A menina lê e o menino escuta. Interessante observar esse tipo de representação de gênero

Ilustração 10 –



Outra representação muito comum nas ilustrações observadas: menino brinca de bola e menina de boneca

Ilustração 11 –



Representações de casamentos heterossexuais, será só assim??? ...

Ilustração 12 –



Outra situação escolar... sugere cooperação!!!

Ilustração 13 –



Interessante a relação entre: Letras maiúsculas = masculinidade / Letras minúsculas = feminilidade. Por que esta associação?



Ilustração 14 –



Situação de ludicidade: ação masculina e feminina.

Ilustração 15 –



Parece que as meninas são mais ligadas a leitura. Por quê?

Essas ilustrações revelam o lugar, ainda destinado as meninas e aos meninos, em termos das brincadeiras, das profissões (cozinheiro/professora), de cor/etnia (representação do negro), de movimentos e ações. Com isto, percebemos o quanto a escola, os professores e professoras, necessitam de problematizar os lugares histórica e socialmente concebidos como masculino ou feminino e enunciar para outras direções ligadas ao gênero. E, por fim, temos mais perguntas a serem feitas do que respostas ou inferências. Na esteira de Scott (2002) esses questionamentos são indicadores de novas pesquisas sobre o conceito de gênero veiculado em diferentes contextos sociais.

## **PARTE FINAL:**

### **ALGUMAS PONDERAÇÕES PARA REVELAR O VELAR...**

Para finalizarmos nossa proposta de análise, recorreremos à estrutura em que foi organizado este projeto de pesquisa. Inicialmente reconhecemos que não foi proposta teórica de Thompson (1995) discutir a temática do livro didático, mas sua teoria permitiu ampliar a crítica à era dos meios de comunicação de massa ao focarmos o PNLD/Campo, possibilitando-nos enxergar sua complexidade. Alertou para a necessidade de estarmos atentos à configuração política e social fornecida pelo contexto sócio-histórico no qual as formas simbólicas, no caso os livros didáticos, estão inseridos, e são produzidos e distribuídos às escolas brasileiras.

Nesta direção, nossas questões ligadas à preocupação com o livro didático para a educação do campo iniciaram-se por meio do edital PNLD/Campo/2013, que objetivava coordenar as ações referentes à produção, edição, avaliação e distribuição do livro didático para os anos iniciais do ensino fundamental desse contexto educacional. Por meio dos resultados obtidos, percebemos que houve, inicialmente, uma importante preocupação das políticas públicas educacionais com a produção de uma literatura didática para a educação do campo, até então pouco assistida. Entretanto, a primeira revelação que a pesquisa possibilitou foi a de que os livros didáticos endereçados a esse contexto escolar, editados pela Editora Moderna, se configuraram no formato multidisciplinar<sup>25</sup>, composto de sete unidades didáticas, ao invés das dez que compõem os livros didáticos distribuídos para as escolas das cidades.

<sup>25</sup>

Sugere ser um problema tendo em vista o aligeiramento dos conteúdos nas diferentes disciplinas.

A compreensão do processo que denominaremos mediação didática da cultura, conforme proposto por Thompson (1995), nos auxilia no entendimento de um mundo cada vez mais atravessado por redes institucionalizadas de comunicação, responsáveis pela produção e transmissão de diferentes formas simbólicas, tais como os livros didáticos produzidos pelo mercado editorial brasileiro. Corrobora, também, o entendimento de que o crescimento da indústria livreira no Brasil tornou o livro didático um “bom negócio”. Registra-se ainda, que há poucas pesquisas sobre essa fatia do mercado livreiro, no sentido de conhecer a sua política orçamentária.

Portanto, conhecer o papel da “mediação” da cultura moderna na perspectiva desse autor possibilitou compreender a função da mídia didática, e concebê-la como um elemento central para a produção e reprodução das formas simbólicas distribuídas e inseridas em contextos sócio históricos específicos, no caso as escolas do campo.

No bojo dessas considerações, Munakata (2012) nos informa como os livros no capitalismo contemporâneo, em especial os didáticos, têm se tornado uma mercadoria eficaz, mediante sua divulgação, circulação e consumo. Não cabe realizar nesta pesquisa, em função da escassez de tempo e objetivos, aprofundamentos sobre os recursos, gastos, investimentos, interessados, entre outras questões ligadas ao PNLD/Campo, entretanto fica registrada a sugestão para esses aprofundamentos.

Referente aos dados obtidos sobre os autores dos livros, bem como de suas unidades didáticas, pudemos observar poucas transformações entre as análises empreendidas nos anos de 2004 e 2013, sendo que: a maioria de seus autores é feminina, branca, com dedicação secundariamente aos livros didáticos; os textos jornalísticos são os mais utilizados nas unidades didáticas; os personagens representando a literatura em geral, ainda pouco ilustrados.

No tocante aos personagens ilustrados nas unidades didáticas, percebemos que a maioria é feminina, branca, criança, embora a representação da cor/etnia negra tenha se sobressaído quanto ao gênero masculino.

Outra revelação ocorreu em relação a ação dos personagens explicitada pelas ilustrações, em que se percebeu uma equidade quanto a condição de passividade exercida pelos dois gêneros. Nessa direção, nos remetemos a observação interessante feita pela autora Finco (2003), quando se refere aos avanços em termos das transgressões de gênero explicitadas em brincadeiras escolares. Por outro lado, atentamos para a ponderação de Scott (2011), que adverte para análises que contemplem para além dos binarismos historicamente construídos e nos atermos à forma como podem ser entendidos, mantidos e desconstruídos, tendo em vista a complexidade das situações sociais onde ocorrem. Portanto, compreender e apreender

os motivos da escolha de ilustrações que veiculem a passividade, tanto como forma feminina quanto masculina de ser e estar no mundo, podem auxiliar nos estudos sobre os avanços na percepção, materialização e veiculação das relações de gênero na mídia didática.

Nesta direção, Scott (1995; 2011) contribui com sua proposição para o paradigma teórico que passa a considerar gênero como uma “construção social e histórica entre os sexos”. Sua indicação torna-se uma via importante na interpretação das representações de gênero masculino e feminino detectados nas unidades de leitura dos livros didáticos. Essa autora ilumina os dados relacionados à variável relativa ao tipo de atividade desempenhada e apresentada pelas ilustrações dos personagens. Destacamos a categoria das situações escolares/instrucionais como atividades, preferencialmente ligadas ao gênero feminino. E, essa revelação parece corroborar com os dados estatísticos sobre a diferença entre o nível de escolaridade de meninos e meninas, veiculados tanto pelo IBGE como pelo Sistema Nacional de Informações de Gênero (2014), em que se evidenciou o nível educacional superior feminino. Nesse sentido, a revelação é a de que a ligação da imagem feminina com as questões escolares/instrucionais parece ser mais constante e elevada em termos percentuais (45%). Por outro lado, esses dados **velam**<sup>26</sup> sobre a real situação de distanciamento e abandono educacional do gênero masculino (34%). Como se processaria esse levantamento em termos regionais?

Para essas e outras questões, Scott (2011), em seu artigo *Feminist Reverberations*, aponta para a necessidade de amplo apoio teórico e uma atenção metodológica que amplie a análise sobre as relações de gênero, para além dos binarismos contra aos quais temos tanto relutado. Assim seu alerta adverte

[...] para algumas inquietações referentes aos binarismos que tentam explicar ou compreender o mundo em que vivemos, por exemplo, a fortaleza masculina e a fragilidade feminina, o forte e o fraco. Esses entre outros binarismos nublam sentidos e significados que deveriam se apoiar em múltiplas teorias e não somente em opostos explicativos sobre as condições sócias, históricas, culturais sobre o masculino e o feminino<sup>27</sup>[...] (SCOTT, 2011, p. 67).

---

<sup>26</sup>

Grifo nosso.

<sup>27</sup>

Tradução livre de Monica Saldanha.

Ao considerar essa perspectiva, a autora nos desafia a analisar - no sentido de **revelar** ou tornar explícito as questões que, ainda **velam** condições referentes a: Que contexto, em termos de classe social, cor/etnia pertencem os meninos e meninas que abandonam a escola? Como e com que propósito as políticas educacionais sustentam e/ou direcionam essas opções de abandono educacional? A serviço de quem essas opções são interessantes para a aproximação ou o distanciamento escolar? Afinal, quem são esses meninos e meninas das estatísticas brasileiras? Estas, entre outras questões que a pesquisa possibilitou ampliar, abriram espaço para finalizarmos, amparadas na seguinte ponderação de Scott (2011):

[...] necessitamos de uma metodologia para pesquisa que nos fundamente na direção de questionamentos sobre como? Com que objetivo? as divisões binárias servem como sustentação para as oposições historicamente aceitas como naturais e contentoras de supostas desordens sociais. E, também, aponta que essas formas de compreensão e aceitação de certas categorizações reducionistas<sup>28</sup> (étnicas, de gênero, sexualidades, religiões, etc.) parecem pôr fim a história e a política, como possibilidades de desconstruções sedimentadas e pouco ou nada problematizadas. (SCOTT, 2011, p. 69)

Compreende-se que as pesquisas servem para levantar mais dúvidas do que certezas. No nosso caso, percebemos que esses resultados nos ajudaram a levantar mais questionamentos sobre as questões de gênero, do que apenas verificar os avanços e permanências na configuração ilustrativa dos livros didáticos para a educação do campo. Entretanto, este estudo permitiu reiterar a necessidade de pesquisas que abordem como o conhecimento historicamente construído e veiculado, em termos educacionais, pode ou não oferecer condições para revelar - por meio dos livros didáticos - ou velar, as causas complexas de manutenção, sustentação e/ou transformação do processo não universal e nem único, sobre como se constroem e/ou desconstruem as desigualdades e igualdades de gênero.

Finalizamos revelando algumas inquietações que tanto Scott quanto a pesquisa nos provocou: Quando se pesquisa sobre gênero se fala de onde? De quem? Para quem? A serviço de quem? A partir de qual teoria? Para revelar ou velar o que e a quem? No nosso caso, ainda nos perguntamos e temos muito a conhecer sobre os avanços/as permanências detectadas pelos resultados obtidos. Entretanto, uma constatação nos aventuramos a revelar: entre outros lugares, é na escola e, por meio do conhecimento por ela veiculado, que se constituem mulheres e homens como seres humanos de gênero igual e/ou diferente e não desiguais e indiferentes.

<sup>28</sup>

Oposições - étnicas: nós x outros - gênero: feminismo x machismo - sexualidade: heterossexual x homossexual - religião: fundamentalismo x cristãos...

## REFERÊNCIAS BÁSICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Capa de Edições 70, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Guia de Livros Didáticos PNLD Campo, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital de convocação 05/2011 PNLD Campo, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. FUNDEB. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>>. Acesso em: 23 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Portaria Ministerial nº 2.963, de 29 de agosto de 2005. Dispõe sobre as normas de conduta para o processo de execução dos Programas do Livro, 2005.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 7, de 5 de abril de 2007. Dispõe sobre as normas de conduta para o processo de execução dos Programas do Livro. Essa Portaria revoga a Portaria nº 2.963, de 29 de agosto de 2005 e a Portaria MEC nº 806, de 28/03/2006.

\_\_\_\_\_. Guia de livros didáticos, 1º ao 5º ano: PNLD /2013/Campo, Brasília, 2013

\_\_\_\_\_. Programa Nacional do Livro Didático: PNLD/2013/Campo. Brasília, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394 de 14 de dezembro de 1996: dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Síntese, 1999.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO, Marília Gomes de. **Educando as novas gerações: representações de gênero nos livros didáticos de matemática**. 29ª ANPED, 2006.

CASSIANO. Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTRO, Jorge A. Avaliação do processo do gasto público do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 24, p. 53-187, dez. 1996.

GATTI JUNIOR, Décio. **Livro didático e ensino de história: dos anos sessenta aos nossos dias**. 1998. Tese (doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

LOURO, Guacira L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 1999.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Livros Didáticos: Obstáculos Verbais e Substancialistas ao Aprendizado da Ciência Química. **Revista Brasileira Est. Pedag.**, Brasília, v. 74, n. 177, p. 309-334, maio/ago. 1993.

MANFIO, Elisandra; PACHECO, Luci Mary Duso. **Um olhar sobre a formação do professor no cenário atual da educação do campo**. Pedagogia em Questão. Frederico Westphalen, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Departamento de Ciências Humanas, Curso de Pedagogia, vol. 3 e 4, nº 3 e 4, 85-107, URI, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação para o meio rural: perspectivas atuais de permanência e sustentabilidade**. Pedagogia em Questão. Frederico Westphalen, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Departamento de Ciências Humanas, Curso de Pedagogia, vol. 3 e 4, nº 3 e 4, 35 - 47, URI, 2006.

MEYER, Dagmar. **Gênero e educação: teoria e política**. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOURA, Neide Cardoso de. **Relações de gênero em livros didáticos de Língua Portuguesa: permanências e mudanças**. 2007. 219 f. Tese (Doutorado) – Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Análise de livros didáticos de língua portuguesa na perspectiva da ideologia de gênero**. 36ª ANPED, 2013.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, 2012. p. 51-66

NICARETA, Samara Elisana. **Livros didáticos: gênero, currículo e ideologia na escola primária**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

NOGUEIRA, Dione M<sup>a</sup> S. **Um olhar sobre discriminações sexuais na Literatura infantil-juvenil brasileira**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 47(1): 91-117, Jan./Jun. 2008.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1. p. 77-98, 2005.

PINHO, Maria José Souza. **Gênero em biologia no ensino médio: uma análise de livros didáticos e discurso docente**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

PINTO, Regina P. **O Livro didático e a democratização da escola**. 1981. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

RIBEIRO, Maria Sílvia. **Relações de Gênero e idade em discursos sobre sexualidade veiculados em livros didáticos brasileiros de Ciências Naturais**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ROCHA, Fernanda de Araújo; TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. **Livros didáticos das décadas de 20 a 50 em Minas Gerais: construções de gênero**. 31ª ANPED, 2008.

ROSEMBERG, Fulvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, jan./jun, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide Cardoso de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 489-519, maio/ago. 2009.

SAMPAIO, F. A. A.; CARVALHO, A. F. **Com a palavra, o autor**: Em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático. São Paulo: Sarandi, 2010.

SANTOS, Tiago Ribeiro; GERMANO, Ana Paula; CERVI, Gicele Maria. **As imagens do ‘natural’**: uma análise da dominação masculina nos livros didáticos de Ciências. Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106. 2012.

SILVA, Paulo V B. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, Sergio Luiz Baptista. **Masculinidades e Feminilidades dentro dos Manuais do FLE (Francês Língua Estrangeira)**: das visões sexistas às relações de gênero. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SCOTT, W. Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 20(2): 71-99 jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. **Feminist Reverberations**. In: The Fantasy of Feminist History. Brown University and differences, 13 (Fall, 2011).

THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coord.) et al. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Tradução do Grupo de estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação dos Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.



TORTELLI, Altemir Antônio. **Desenvolvimento rural e educação**. In: Rio Grande do Sul. Secretaria Estadual de Educação. II Conferencia Estadual: por uma educação básica do campo. Porto Alegre: Corag, 2002.

VIANNA C.; UNBEHAUM S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em outubro/2015

### **Principais sites consultados:**

<http://www.anped.org.br/>

<http://www.periodicos.capes.gov.br/>

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_subject&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_subject&lng=pt)

<http://portal.mec.gov.br/>.

<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp>.

<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo139.htm>

<http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0>

<http://www.spm.gov.br/assuntos/educacao-cultura-e-ciencia/dados>

<http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/>.

[http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro\\_didatico/livro\\_didatico.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html)

<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/11/escolaridade-das-mulheres-aumenta-em-relacao-a-dos-homens>

<http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0>

<http://www.spm.gov.br/assuntos/educacao-cultura-e-ciencia/dados>

<http://www.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Rela%C3%A7%C3%B5es-de-genero-nas-brincadeiras-de-meninos-e-meninas.pdf>

<http://portal.mec.gov.br/componente/contente/article?id=203:secadi>

<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentação>

### **Livros Analisados**

Projeto Buriti Multidisciplinar / organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Marisa Martins Sanchez. – 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2012.



## ANEXOS – TABELAS

Tabela 1 – Características dos personagens da ilustração - resultados preliminares

Identificação do personagem quanto a ilustração do texto ou das atividades						
P1 - Número do Livro						
	1	2	3	4	5	Total
1 - Texto	23 26%	33 19%	22 11%	48 25%	67 36%	193 23%
2 - Atividades relacionadas ao texto	65 73%	144 81%	172 89%	141 75%	120 64%	642 77%
	1 1%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 0%
Total	89 100%	177 100%	194 100%	189 100%	187 100%	836 100%

Fonte da ilustração						
P1 - Número do Livro						
	1	2	3	4	5	Total
1 - Revistas/ Jornal	5 6%	36 20%	27 14%	19 10%	31 17%	118 14%
2 - Literatura em geral	12 13%	19 11%	17 9%	15 8%	28 15%	91 11%
3 - Internet	0 0%	0 0%	4 2%	15 8%	9 5%	28 3%
9 - Indeterminado	72 81%	122 69%	146 75%	140 74%	119 64%	599 72%
Total	89 100%	177 100%	194 100%	189 100%	187 100%	836 100%

**Gênero do texto**  
P1 - Número do Livro

	1	2	3	4	5	Total
1 - Romance; contos; poesia; cantigas	12 13%	13 7%	13 7%	15 8%	24 13%	77 9%
2 - Policial	0 0%	0 0%	4 2%	0 0%	0 0%	4 0%
3 - Ficção científica	0 0%	0 0%	1 1%	0 0%	0 0%	1 0%
4 - Aventura	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
5 - Crônica; lendas ou fábulas, folclore	1 1%	6 3%	0 0%	0 0%	3 2%	10 1%
6 - Jornalístico; quadrinhos	5 6%	36 20%	30 15%	32 17%	40 21%	143 17%
	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 1%	1 0%
99 - Indeterminado, outros	71 80%	122 69%	146 75%	142 75%	119 64%	600 72%
Total	89 100%	177 100%	194 100%	189 100%	187 100%	836 100%

**Natureza do personagem**  
P1 - Número do Livro

	1	2	3	4	5	Total
1 - Humana	89 100%	176 99%	186 96%	183 97%	187 100%	821 98%
2 - Outra	0 0%	0 0%	0 0%	1 1%	0 0%	1 0%
9 - Indeterminada	0 0%	1 1%	8 4%	5 3%	0 0%	14 2%
Total	89 100%	177 100%	194 100%	189 100%	187 100%	836 100%

**Individualidade**  
P1 - Número do Livro

	1	2	3	4	5	Total
1 - Indivíduo	89 100%	176 99%	185 95%	184 97%	187 100%	821 98%
2 - Multidão	0 0%	0 0%	5 3%	5 3%	0 0%	10 1%
9 - Indeterminado	0 0%	1 1%	4 2%	0 0%	0 0%	5 1%
Total	89 100%	177 100%	194 100%	189 100%	187 100%	836 100%

**Sexo**  
P1 - Número do Livro

	1	2	3	4	5	Total
1 - Masculino	58 65%	94 53%	84 43%	119 63%	136 73%	491 59%
2 - Feminino	31 35%	82 46%	102 53%	64 34%	51 27%	330 39%
9 - Indeterminado	0 0%	1 1%	8 4%	5 3%	0 0%	14 2%
	0 0%	0 0%	0 0%	1 1%	0 0%	1 0%
Total	89 100%	177 100%	194 100%	189 100%	187 100%	836 100%

**Cor / Etnia**  
P1 - Número do Livro

	1	2	3	4	5	Total
1 - Branco	79 89%	158 89%	137 71%	130 69%	142 76%	646 77%
2 - Preto	10 11%	18 10%	38 20%	44 23%	34 18%	144 17%
3 - Pardo	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
4 - Índio	0 0%	0 0%	1 1%	2 1%	0 0%	3 0%
5 - Amarelo	0 0%	0 0%	0 0%	1 1%	0 0%	1 0%
9 - Indeterminado	0 0%	1 1%	18 9%	12 6%	11 6%	42 5%
Total	89 100%	177 100%	194 100%	189 100%	187 100%	836 100%

**Idade / etapa**  
P1 - Número do Livro

	1	2	3	4	5	Total
1 - Criança	54 61%	129 73%	131 68%	145 77%	136 73%	595 71%
2 - Adolescente	10 11%	16 9%	14 7%	15 8%	11 6%	66 8%
3 - Adulto	25 28%	26 15%	30 15%	21 11%	35 20%	66 17%
4 - Idoso	0 0%	5 3%	10 5%	3 2%	2 1%	20 2%
9 - Indeterminado	0 0%	1 1%	9 5%	5 3%	0 0%	15 2%
Total	89 100%	177 100%	194 100%	189 100%	187 100%	836 100%

**Atividade / Ação**  
P1 - Número do Livro

	1	2	3	4	5	Total
1 - Passiva	3 3%	4 2%	5 3%	8 4%	5 3%	25 3%
2 - Ativa	86 97%	172 97%	180 93%	177 94%	180 96%	795 95%
99 - Indeterminada	0 0%	1 1%	8 4%	4 2%	0 0%	16 2%
Total	89 100%	177 100%	194 100%	189 100%	187 100%	836 100%

**Tipo de atividade**  
P1 - Número do Livro

	1	2	3	4	5	Total
1 - Lúdico	64 72%	116 66%	85 44%	49 26%	53 29%	367 44%
2 - Laboral	13 15%	4 2%	24 12%	17 9%	24 13%	82 10%
3 - Laboral doméstico	1 1%	0 0%	2 1%	1 1%	0 0%	4 0%
4 - Escolar/instrução	8 9%	55 31%	55 28%	114 60%	84 45%	316 38%
9 - Indeterminado	3 3%	2 1%	28 14%	8 4%	24 13%	316 8%
Total	89 100%	177 100%	194 100%	189 100%	187 100%	836 100%

Tabela 2 – Caracterização dos personagens das ilustrações, segundo o sexo – resultados preliminares

Fonte da ilustração P9 - Sexo					
	Masculino	Feminino	Indet.		Total
Revistas / Jornal	75 15%	36 11%	7 50%	0 0%	118 14%
Literatura em geral	58 12%	31 9%	2 14%	0 0%	91 11%
Internet	12 2%	13 4%	3 21%	0 0%	28 3%
Indeterminado	346 70%	250 76%	2 14%	1 100%	599 72%
Total	491 100%	330 100%	14 100%	1 100%	836 100%

Natureza do personagem P9 - Sexo					
	Masculino	Feminino	Indet.		Total
Humana	490 100%	330 100%	0 0%	1 100%	821 98%
Outra	1 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 0%
Indeterminada	0 0%	0 0%	14 100%	0 0%	14 2%
Total	491 100%	330 100%	14 100%	1 100%	836 100%

Individualidade P9 - Sexo					
	Masculino	Feminino	Indet.		Total
Indivíduo	490 100%	330 100%	0 0%	1 100%	821 98%
Multidão	1 0%	0 0%	9 64%	0 0%	10 1%
Indeterminado	0 0%	0 0%	5 36%	0 0%	5 1%
Total	491 100%	330 100%	14 100%	1 100%	836 100%

**Cor / Etnia**  
P9 - Sexo

	Masculino	Feminino	Indet.		Total
Branco	368 75%	278 84%	0 0%	0 0%	646 77%
Preto	101 21%	42 13%	0 0%	1 100%	144 17%
Índio	3 1%	0 0%	0 0%	0 0%	3 0%
Amarelo	0 0%	1 0%	0 0%	0 0%	1 0%
Indeterminado	19 4%	9 3%	14 100%	0 0%	42 5%
Total	491 100%	330 100%	14 100%	1 100%	836 100%

**Idade / etapa**  
P9 - Sexo

	Masculino	Feminino	Indet.		Total
Criança	344 70%	249 75%	1 7%	1 100%	595 71%
Adolescente	32 7%	34 10%	0 0%	0 0%	66 8%
Adulto	106 22%	34 10%	0 0%	0 0%	140 17%
Idoso	7 1%	13 4%	0 0%	0 0%	20 2%
Indeterminado	2 0%	0 0%	13 93%	0 0%	15 2%
Total	491 100%	330 100%	14 100%	1 100%	836 100%



**Atividade / Ação**  
P9 - Sexo

	Masculino	Feminino	Indet.		Total
Passiva	19 4%	6 2%	0 0%	0 0%	25 3%
Ativa	472 96%	321 98%	1 7%	1 100%	795 95%
	0 0%	2 1%	0 0%	0 0%	2 0%
Indeterminada	0 0%	0 0%	13 93%	0 0%	13 2%
Total	491 100%	330 100%	14 100%	1 100%	836 100%

**Tipo de atividade**  
P9 - Sexo

	Masculino	Feminino	Indet.		Total
Lúdico	227 46%	140 43%	0 0%	0 0%	367 44%
Laboral	62 13%	20 6%	0 0%	0 0%	82 10%
Laboral doméstico	1 0%	3 1%	0 0%	0 0%	4 0%
Escolar/instrução	165 34%	149 45%	1 7%	1 100%	316 38%
Indeterminado	36 7%	16 5%	13 93%	0 0%	65 8%
Total	491 100%	330 100%	14 100%	1 100%	836 100%

Tabela 3 – Distribuição das unidades de leitura pelas características pessoais de seus autores e da produção, segundo o livro

<b>Sexo do autor</b>	1	2	3	4	5	Total
Masculino	3 21%	7 50%	5 36%	6 43%	7 50%	28 40%
Feminino	5 36%	2 14%	3 21%	3 21%	2 14%	15 21%
Indeterminado	6 43%	5 36%	6 43%	5 36%	5 36%	27 39%
Total	14 100%	14 100%	14 100%	14 100%	14 100%	70 100%

<b>Cor/etnia do autor</b>	1	2	3	4	5	Total
Branco	6 43%	6 43%	6 43%	7 50%	7 50%	32 46%
Preto	1 7%	0 0%	1 7%	0 0%	0 0%	2 3%
Amarelo	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 7%	1 1%
Indígena	0 0%	0 0%	1 7%	0 0%	0 0%	1 1%
Indeterminado	7 50%	8 57%	6 43%	7 50%	6 43%	34 49%
Total	14 100%	14 100%	14 100%	14 100%	14 100%	70 100%

<b>Currículo literário do autor</b>	1	2	3	4	5	Total
Principalmente à literatura infanto-juvenil, secundariamente a livros didáticos	3 21%	2 14%	6 43%	1 7%	1 7%	13 19%
Exclusivamente à ficção infantil	0 0%	0 0%	1 7%	2 14%	0 0%	3 4%
Principalmente romances; contos; crônicas;	0 1%	1 7%	0 0%	0 0%	5 36%	6 9%
Igualmente à produção para adultos e para crianças;	3 21%	1 7%	0 0%	2 14%	2 14%	8 11%
Indeterminado	8 57%	10 71%	7 50%	9 64%	6 43%	40 57%
Total	14 100%	14 100%	14 100%	14 100%	14 100%	70 100%

Gênero	1	2	3	4	5	Total
Romance (contos) /poesia /poema	1 7%	0 0%	2 14%	1 7%	0 0%	4 6%
Crônica; conto; lendas ou fábulas, folclore; mito	6 43%	6 43%	5 36%	4 29%	8 57%	29 41%
Jornalístico/revistas	0 0%	2 14%	4 29%	1 7%	2 14%	9 13%
Internet	0 0%	3 21%	2 14%	8 57%	2 14%	15 21%
Indeterminado	7 50%	3 21%	1 7%	0 0%	2 14%	13 19%
Total	14 100%	14 100%	14 100%	14 100%	14 100%	70 100%

Tabela 4 – Distribuição das unidades de leitura pelas características pessoais de seus autores e da produção, segundo o sexo do autor

Cor/etnia do autor	Masculino	Feminino	Indeterminado	Total
Branco	18 64%	14 93%	0 0%	32 46%
Preto	1 4%	1 7%	0 0%	2 3%
Amarelo	1 4%	0 0%	0 0%	1 1%
Indígena	1 4%	0 0%	0 0%	1 1%
Indeterminado	7 25%	0 0%	27 100%	34 49%
Total	28 100%	15 100%	27 100%	70 100%

Currículo literário do autor	Masculino	Feminino	Indeterminado	Total
Principalmente à literatura infanto-juvenil, secundariamente a livros didáticos	5 18%	8 53%	0 0%	13 19%
Exclusivamente à ficção infantil	1 4%	2 13%	0 0%	3 4%
Principalmente romances; contos; crônicas;	6 21%	0 0%	0 0%	6 9%
Igualmente à produção para adultos e para crianças;	5 18%	3 20%	0 0%	8 11%
Indeterminado	11 39%	2 13%	27 100%	40 57%
Total	28 100%	15 100%	27 100%	70 100%

<b>Gênero</b>	Masculino	Feminino	Indeterminado	Total
Romance (contos) /poesia /poema	3 11%	1 7%	0 0%	4 6%
Crônica; conto; lendas ou fábulas, folclore; mito	16 57%	12 80%	1 4%	29 41%
Jornalístico/revistas	2 7%	1 7%	6 22%	9 13%
Internet	5 18%	0 0%	10 37%	15 21%
Indeterminado	2 7%	1 7%	10 37%	13 19%
Total	28 100%	15 100%	27 100%	70 100%